

LÆRERROLLEN I MAPPEVURDERING

Fra mappebarn til mappevurdering

Hovedoppgave i pedagogikk

ved

Hovedfag i pedagogikk (Praktisk pedagogikk)

Universitetet i Bergen og Høyskolen i Bergen.

Aud Wencke Dybesland Opsum

Våren 2002

Sammendrag

Oppgaven setter fokus på lærerrollen i mappevurdering slik jeg møtte den i noen klasserom på en skole som innførte dette arbeids- og vurderingsredskapet på hele skolen høsten 1997. Jeg har i studien hatt et særlig fokus på mappebarn, ut fra et ønske om å vurdere om denne arbeidsformen kunne skape utviklingsrom slik at alle elever kan utvikle seg ut fra sine forutsetninger på samme læringsarena. Gjennom kvalitativ tilnærming til feltet gir jeg leseren et innblikk i lærers rolle i undervisningen, med særlig vekt på samhandlingsaspektet. Etnografisk orienterte studier har gitt meg muligheten til å komme nært inn på fenomenene, og dermed kan jeg kan jeg løfte frem ting som ellers ikke er så lett å få øye på i en travel hverdag.

Mappevurdering som arbeidsform, kalt "coursework assessment", har vært i bruk i England siden 1970 delvis som alternativ og delvis som supplement til tradisjonell skoleeksamen. I USA har man brukt arbeidsformen like lenge og de bruker termen 'portfolio assessment'. Mappevurdering eller bare mappe er et resultat av eller et ønske om å utvikle vurderingsformer som passet bedre til arbeidsformer hvor prosessen er en sentral del av læringsarbeid. Forståelsen av at læring har både en kognitiv og en sosial side er sentralt i utviklingen av denne arbeids og vurderingsformen. Elevene velger ut arbeider som viser hva og hvordan de har lært men også om de har lært noe nytt. Innholdet i mappen er en måte barna kan dokumentere hvor de står faglig. Dette er den vanligste oppfatningen av mapper. Formålet er primært å vurdere elevens prestasjoner på et bredest mulig grunnlag.

Gjennom teori er det mulig å løfte frem hvor viktig lærerens atferd i klasserommet er for hva barn lærer og hvordan de lærer å lære.

Denne studien viser

- at lærerens vektlegging på språk, fagets tilhørende fagspråk, er sentralt for elevenes læringsprosess og læringsutbytte
- at læreren går fra å være tilrettelegger for læring til å bli en samhandlende tilrettelegger for læring
- at læreren veileder og veileter elevene i deres nærmeste utviklingssone
- at mappen er det sentrale omdreiningspunkt i samhandlingen mellom lærer, elev og foreldre
- at lærer -elev utvikler kunnskapsrelasjoner fordi samspiller dem i mellom dreier seg om kunnskap, fag, lærestoff, læreprosess og kunnskapsbygging
- at denne arbeids- og vurderingsformen gir læreren muligheter til å utvikle undervisningsmønstre som gir alle elever muligheter til å utvikle seg ut fra sine forutsetninger på samme læringsarena

Denne studien kan også gi et innblikk i hvilke utfordringer og dilemmaer man bør tenke igjennom, drøfte og legge føringer for dersom man ønsker å innføre og ta i bruk mappemetodikk som arbeids- og vurderingsredskap på en skole.

INNHOLDSFORTEGNELSE

INNLEDNING

Valg av tema	Side	1
--------------	------	---

Kapittel 1 FRA TEMA TIL PROBLEMSTILLING

Valg av tema	Side	4
Bakgrunn for valg av tema	Side	4
Føringer i læreplanverk	Side	6
Hva er gjort på feltet før?	Side	8
Problemstillingen	Side	9
Hovedproblemstillingen	Side	11
Oversikt over oppgavens innhold	Side	12

Kapittel 2 HVA ER MAPPEVURDERING?

Begrepsavklaring	Side	14
Definisjoner av mappevurdering.	Side	15
Mappevurderings- prosessen	Side	17
Mappevurderingsmodellen på Ålta skole	Side	19
Krav ved vurdering	Side	21
Svensk læreplan	Side	21
En internasjonal trend.	Side	23
Fra internasjonal trend til praksis i Norge	Side	24
Eksempler på arbeid med mapper i Norden	Side	25

Kapittel 4 TEORI

Rolleteori	Side	26
Det sosiokulturelle og konstruktivistiske perspektivet på læring	Side	27
Vygotskys teori om tanke og språk	Side	29
Internaliseringsprosessen	Side	29
Den nærmeste utviklingssone og læring	Side	31
Vygotskys syn på barn med funksjonshemming og deres hjelpebehov	Side	32
Intersubjektiv kommunikasjon som grunnlag for appropriering.	Side	33
Kommunikasjon er situert	Side	35
Wadels begrep "Pattern for behavior" og "Pattern of behavior"	Side	36

Kapittel 4 METODE

Valg av metode og observasjonssted.	Side	39
Feltarbeid i Sverige og ekstra utfordringer	Side	39
Tidsbruk i feltet	Side	40
Oversikt over forskningsperioden	Side	40
Etablering av kontakt	Side	41
Ny forskningsarena- spisebordet på lærerværelset	Side	41
Feltarbeid i forprosjektet og hovedprosjekt	Side	41
Adgangsrolle i feltet og gjensidighet mellom forsker og informant	Side	42
Etterarbeid fra forprosjektet og etiske utfordringer	Side	44
Utvalg i hovedprosjektet	Side	44
Feltarbeid i hovedprosjektet	Side	45
METODEVALG I ANALYSEARBEIDET	Side	45
Analyse i flere stadier- bearbeiding av observasjonene til fortellinger	Side	46
Analysearbeid av fortellingene	Side	47
Analyse av fortellingene ut fra helhetlige kategorier.	Side	48
Sortering av fortellingen	Side	49
DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET .	Side	50

Noen ulikheter ved mine informanter	Side	51
Transkribering av intervjuene	Side	52
UTARBEIDING AV SPØRRESKJEMAET	Side	52
Analyse av spørreskjemaet	Side	53
ELEVARBEIDER.	Side	54
Kapittel 5 PRESENTASJON AV ÄLTA SKOLE	Side	55
Avklaring av rektors rolle	Side	56
PRESENTASJON AV HOVEDINFORMANTER	Side	56
Presentasjon av lærer Ada.	Side	56
Presentasjon av lærer Ingrid.	Side	58
Presentasjon av lærer Marit.	Side	59
PRESENTASJON AV KLASSENE OG MAPPEBARN	Side	59
6F - klassen til lærer Ada fra forprosjektet.	Side	59
6H er klassen til lærer Ada fra hovedprosjektet	Side	60
Presentasjon av mappebarn i 6H	Side	62
3I - 3.klassen til lærer Ingrid	Side	63
Presentasjon av mappebarn i 3I	Side	64
3M- 3.klassen til lærer Marit	Side	64
Mappebarn i 3M	Side	65
Kapittel 5. ANALYSE	Side	67
Innledning	Side	67
LÆRERENS KARAKTERISTISKE ATFERD	Side	68
Læreren presenterer nye matematiske begrep og metoder	Side	68
Læreren som veileder og veileter	Side	71
Internalisering og appropriering av fagspråket	Side	72
Læreren karakteristisk atferd og læring i den proximale sonen	Side	77
Elevens karakteristisk atferd og læring i den proximale sonen	Side	78
Samspill i den proximale sone gir aktive elever og økt læringsutbytte	Side	81
LÆRERROLLEN I RELASJON	Side	82
Språklig interaksjon i den proximale sone utvider relasjoner lærer- elev	Side	82
Elevmappen som redskap for eleven og læreren	Side	84
En "levande portfölj" og "lärovegar"	Side	86
Gunnar lærer å bruke mappen	Side	90
Annelise lærer å bruke mappen som redskap for læring	Side	92
Kunnskapsrelasjoner til atferd	Side	95
Kunnskaps- og atferdsrelasjoner til elever med store lærevansker	Side	97
Lærerrollen i forhold til elever med og uten lærevansker	Side	101
Mappes rolle i utviklingssamtalene	Side	102
Oppsummering av funn fra analysen av lærerrollen i mappevurdering	Side	103
Kapittel 6 DRØFTING	Side	105
Om å innføre og utvikle mappemetodikk	Side	105
Felles satsing	Side	106
Når elever blir passive	Side	107
Den aktive elevrollen - er lærerne klar for den?	Side	108
Den aktive elev og kontroll. Dilemma eller mulighet	Side	109
Individualisering versus fellesskapsorientert undervisning	Side	110
Hvordan begynner man med mapper	Side	111
Konklusjon	Side	111
Litteraturliste	Side	112
5 Vedlegg		

INNLEDNING

Valg av tema

En hovedfagsoppgave i et fag som pedagogikk er nært forbundet med den som skriver. Det gjelder også for min oppgave. Derfor ønsker jeg i dette forordet å klargjøre sammenhengen mellom tidligere erfaringer og hvordan disse har ført meg til den forskningsoppgaven som presenteres her. En erfaring som har lagt grunnlaget for min forforståelse og forståelseshorisont som preger dette forskningsarbeidet.

Jeg har alltid tenkt at dersom jeg noen gang skulle gi meg i kast med et hovedfag i pedagogikk, så skulle hovedfagsoppgaven være knyttet til praksisfeltet. Helt fra jeg midt på syttitallet jobbet som lærer og spesialpedagog ved en barne- og ungdomspsykiatrisk institusjon, har samspillet og relasjonen mellom lærer og elev vært en sentral del av egen praksis. Synet på lærer- elev forholdet var den gang sterkt forankret i psykologisk eller medisinsk tenkning og termer. Først femten år senere klarte jeg å forankre denne tenkningen tettere til pedagogiske teorier og termer.

Selv om det relasjonelle aspektet hadde større fokus ved institusjonsskolen enn på en vanlig skole, så var mitt pedagogiske grunnsyn tuftet på kunnskap fra min grunnutdanning tidlig på syttitallet. Et syn på læring som bygde på utviklings-/ læringspsykologi, kognitive og behavioristiske teorier og tenking. Mine "vanskelige" elever ble tradisjonelt nok sett på som 'syke' og definert som 'pasienter' eller 'klienter'. De hadde en forhistorie og en diagnose som krevde at jeg måtte være varsom og reflektere over måten jeg nærmet meg dem på. Selv om jeg gjennom samtaler med deres lærere kjente til deres tidligere skolekarriere, erfarte jeg at jeg sammen med disse elevene måtte skape en felles referanseramme som utgangspunkt for vår videre samhandling. Alle situasjoner kunne benyttes når jeg lette meg frem til hvilke skolekunnskaper og ferdigheter eleven behersket. Jeg måtte være nøye med å se og kommentere hva de mestret,- istedenfor å se alt de ikke mestret. Det dreide seg om en form for positiv redefinering. Målet med arbeidet mitt var at eleven skulle oppleve minst en episode med reell mestring hver dag. For å oppnå mestring, ble det viktig å sette mål. Til å begynne med var det jeg som satte opp mål for elevene. Etter hvert erfarte jeg at dersom vi sammen diskuterte oss frem til hva som kunne være adekvate treningsmål, var elevene mer motiverte og 'treningsvillige'. Langsomt vokste elevens tillit til seg selv og til sin egen evne til å lære. Dette styrket også den

relasjonen som vokste frem mellom elevene mine og meg. En tillitsfull elev - lærer relasjon vokste og fikk næring gjennom elevens opplevelser av mestring og trivsel knyttet til fag og oppførsel i klasserommet. Samtidig ble det tydeligere for meg at det som skjedde inne i klasserommet ikke eksisterer i kraft av seg selv. Elevens totale livssituasjon påvirket elevens læring og evne til å samle seg om det faglige arbeidet på skolen. Det ble derfor viktig både å tydeliggjøre og å skille lærerrollen fra for eksempel terapeut- eller psykologrollen. Hos meg skulle eleven oppleve seg som elev, ikke som pasient eller klient.

Dette var utgangspunktet for senere refleksjoner over egen lærerrolle og samhandlingsperspektivet i lærer- elev relasjonen. Min lærer- elev relasjon var preget av en større nærhet og intimitet enn på vanlige skoler, fordi jeg sjelden hadde mer enn fire elever i klassen. Ironisk nok ble nettopp denne nærheten og intimiteten i relasjonen lærer -elev psykisk for krevende.

Etter fjorten år meldte behovet seg for andre typer utfordringer, der jeg i større grad kunne dra veksler på mine erfaringer, og samtidig jobbe på nye og andre måter i forhold til elever som strever. Jeg begynte derfor å jobbe som spesialpedagog i PP-tjenesten, en jobb som også åpnet muligheten til å observere lærer- elev relasjoner på vanlige skoler. Det ble en overraskelse å oppleve i hvor stor grad formidlingspedagogiske tradisjoner holdt stand. Likeså undervisning med røtter i positivismen og behaviorismen. En undervisning bygget på fragmentert kunnskap, en undervisning der alle elevene skulle følge samme progresjon uavhengig av evner, anlegg og interesser. Utfra dette antok læreren at elevene erfarte det samme, og dermed at de lærte det samme. I noen klasser kunne undervisningen være preget av trening på delferdigheter etter oppsatt skjema. Elevene jobbet med lesing, skjønnsskrift, rettskriving og grammatikk som adskilte aktiviteter. Utfra dette skulle de lære å bli gode skrivere. Matematikk ble oppdelt i regneoperasjonen som var løsrevet både fra sammenhengen og fra elevens verden. Nå ble det også tydeligere hvorfor mine tidligere elever ikke lyktes. Skolen brukte ikke, og hadde heller ikke bruk for disse elevenes erfaringer.

Men bildet var ikke entydig. Fra slutten av 80-tallet kom jeg oftere og oftere inn i klasserom hvor for eksempel læreren hadde tatt i bruk prosessorientert skrivepedagogikk. Her observerte jeg samspill som til forveksling lignet mine egen erfaringer. Jeg observerte samtaler og samspill mellom lærer - elev, og samspill mellom elev - elev knyttet til felles erfaringer. Læring ble betraktet som en prosess,

og derfor var det helt naturlig at elevene kom litt ulikt av sted. Mestring var et sentralt element. Elevene mine så ut til å trives og til å lære.

Disse bevisste og ubevisste erfaringene dannet bakteppet da jeg begynte å planlegge hovedfagsprosjektet. Fra de første famlende forsøk på å utarbeide en prosjektplan, vokste det etter hvert frem en forståelse for hvor sentral *lærerrollen* er for hva som skjer inne i klasserommet. Lærerrollen er så kompleks at avgrensninger blir nødvendige, men ønsket om å skrive en oppgave om *lærerrollen* i en undervisningspraksis som vektlegger relasjonsaspektet og læring som prosess, vokste frem.

Mitt møte med "*portfolio assessment*", mappevurdering på norsk, ble avgjørende for valg av hovedfagsprosjekt. Jeg så at mappevurdering inneholdt muligheter til å fremme mange av de aspektene jeg mener er viktige i skolen.

Takket være fagnettverket til min veileder professor Olga Dysthe, ble det mulig å knytte kontakt med Älta skole utenfor Stockholm. Denne barneskolen tok i bruk portfolio som arbeidsform allerede høsten 1997. På Älta skole ble jeg tatt i mot og ønsket velkommen av Inger Wahlström, skolens entusiastiske rektor:

Kapittel 1 FRA TEMA TIL PROBLEMSTILLING

Valg av tema

Min hovedfagsoppgave har som utgangspunkt en studie på Älta skole i Sverige som har innført mappevurdering (sv: portfölj) som arbeid- og vurderingsredskap på hele skolen og for alle elever. Fokus i studien er *lærerrollen i mappevurdering* og hvordan læreren samhandler med alle elevene, også elever med lærevansker av ulik art og grad. Jeg er spesielt interessert i å undersøke om mappevurdering kan være et arbeidsredskap som fører til at alle elevene uansett læreforutsetning, får vist hva de kan og får delta på samme læringsarena.

Bakgrunn for valg av tema

Det er flere grunner til at jeg har valgt *Lærerrollen i mappevurdering. Fra mappebarn til mappevurdering* som tema for min hovedfagsoppgave. Temavalget henger sammen med en revurdering av den forståelse og oppfatning jeg hadde av læringsbegrepet og synet på kunnskap. Disse hadde jeg med meg fra grunnutdanningen tidlig på syttitallet, da synet på læring i stor grad bygde på utviklings- og læringspsykologi, kognitive og behavioristiske teorier og tenkning. Revurderingen har medført en stor nysgjerrighet, åpenhet og dreining mot et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringsbegrep.

Revurderingen startet da jeg begynte å arbeide med prosessorientert skrivepedagogikk siste halvdel av åttitallet. I tillegg ble bøkene "Eleven, matematikken og samfunnet" (1984) og "Kunnskapsformidling" (1989) til Mellin- Olsen ble nye døråpnere til det situerte læringsbegrepet. Som allerede beskrevet i forordet arbeidet jeg den gangen med elever som i utgangspunktet hadde gitt opp troen på at de kunne lære. De så på seg selv som dumme og det var grunnen til at de ikke lærte å lese, skrive eller regne. For å snu denne holdningen hos elevene, jobbet vi lærere bevisst mot en mer elevorientert skolekultur, som en motvekt til den type skolekultur som elevene knyttet sine nederlag til. Dialogperspektivet ble sentralt. Det ble viktig å snakke med (ikke til) elevene, men også hvordan vi snakket om dem. Målet var å få eleven til å oppleve seg selv som en som kunne lære. Begreper som dialog, kommunikasjon (både verbal og nonverbal), relasjon, interaksjon, kontekst og kultur ble løftet frem i egen bevissthet. Disse erfaringene førte til at jeg gradvis endret min forståelse av læringsbegrepet og mitt syn på kunnskap.

Som spesialpedagog i PP- tjenesten jobbet jeg med yngre barn og funksjonshemmede. Dette medførte fordypning i faglitteratur som igjen resulterte i mer kunnskap om og innsikt i nyere forskning omkring læringsbegrepet. I boken "Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår"(1989) legger Liv Vedeler stor vekt på hvor sentral den voksnes rolle er i *samspillet* med barnet for dets utvikling. Denne boken fungerte som en utvidet døråpner til en større forståelse av Vygotsky og hans teori om *læring i den proximale sone*. Omtrent samtidig leste jeg boken til Nora Lindén, "Stillaser om barns læring" (1989), som hjalp meg til en utvidet forståelse av hvor sterkt Vygotsky vektlegger språkets betydning for barnets utvikling. Hennes arbeid fikk meg til å innse at det ikke er snakk om et enten eller, men et både og, fordi læringsprosessen har både en sosiokulturell side og en kognitiv side. Jeg innså hvor komplekst og sammensatt selve læringsbegrepet er. Piagets teorier var fremdeles gyldige og erkjennelsen av at "Ingen kan lære for deg!" likeså, men også at samhandlingens plass i læringen må oppvurderes.

Min nye kunnskap om det sosiokulturelle perspektivet på læring ga meg "briller" for å kunne se de ulike elementene som inngår i læringsprosessen til elevene. Nyttige "briller" når jeg som spesialpedagog i PP- tjenesten skulle observere mine elever på hjemmeskolen. I hvor stor grad mine elever deltok på en felles læringsarena, hang grovt sett sammen med fire aspekter. Det første var lærerens eget syn på læring og hvordan dette preget undervisningen. Det andre var om læreren hadde god forståelse for og innsikt i elevens vansker. Det tredje var om læreren hadde og aktivt tok i bruk sine didaktiske kvalifikasjoner. Det hjalp lite om læreren hadde gode faglige kvalifikasjoner, dersom han eller hun ikke var i stand til å gå inn i en relasjonell interaksjon med elevene generelt og "mine" elever spesielt. Det siste er det fjerde aspektet. Dersom lærerne hadde et kunnskapssyn som hvilte i formidlingspedagogiske tradisjoner, kombinert med liten innsikt i elevens vanske og liten interesse *for relasjonelt arbeid* (Fuglestad 1993) - så førte dette nesten konsekvent til at mine elever ble satt på et sidespor og fikk undervisning utenfor den læringsarenaen, hvor klassekameratene var. I klasser hvor læreren klarte å kombinere fagdidaktiske ferdigheter med samhandling mellom lærer- elev, så var resultatet det motsatte. Disse elevene var integrert i klassen, men hovedpoenget er at de aldri hadde vært segregert.

Boken "Samspel og motspel" (1993) fungerte som enda en døråpner, fordi Fuglestad i sin bok viste at samspill og samhandling mellom lærer- elev er like

sentrale elementer i læringsprosessen for ungdomsskoleelever, som Vedeler hadde vist og beskrevet at disse elementene er for læring og utvikling hos små barn. Små og store mennesker lærer i prinsippet på samme måten, men får bare forskjellig uttrykk.

Føringer i læreplanverk

En annen grunn til å velge "Lærerrollen i mappevurdering" som hovedfagsprosjekt, er føringene i L-97 om elevrolle, lærerrolle og tilpasset opplæring for alle. Jeg finner de samme føringene i Reform -94 og i noen grad i rammeplan for barnehagen Q-0903 B og til sist i Mjøs- komiteens innstilling om høyere utdanning *Frihet under ansvar*. I og med at jeg har valgt å studere barn i grunnskolealder, så velger jeg å ta utgangspunkt i L-97.

En elevrolle mer i tråd med intensjonen i L-97

Eleven bygger i stor grad selv opp sin kunnskap, opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger. Vellykket læring krever en dobbelt motivering: både hos eleven og hos læreren. Opplæringen må fremme evnen til flid og til å gjøre seg umak. God undervisning skal gi elevene erfaringer med å lykkes i sitt arbeid, gi tro på egen evner og utvikle ansvar for egen læring og eget liv (s.28).

En lærerrolle som er mer i tråd med intensjonen i L-97

Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Framgangen avhenger ikke bare av hvordan lærerene fungerer i forhold til hver av elevene, men også hvordan de får elevene til å fungere i forhold til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerene kvaliteten i hverandres arbeid (s.33).

Og om tilpasset opplæring

Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alders og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (s.29).

Disse føringene bygger både på et kognitivt og et sosiokulturelt perspektiv på læring. En lærer må kunne tilrettelegge sin undervisning utfra det vi i dag vet om læring, og samtidig må opplæringen være i tråd med intensjonene i læreplanverket. Dette betyr igjen at vi enten må utvikle nye måter å drive opplæring på, eller importere arbeids- og vurderingsredskap som på sikt gir rom for at nye læringsmønstre kan etableres. Det er her mappevurdering kommer inn i bildet. Spørsmålet jeg stiller er om mappevurdering kan være et redskap som gjør at lærere klarer å tilrettelegge for læring og utvikling for alle elevene i en klasse på samme læringsarena. Et pedagogisk arbeidsredskap som gjør at tilpasset opplæring for alle kan bli en realitet.

Første gangen jeg hørte om "Portfolio assessment", oppfattet jeg at det kom fra USA. Jeg sidestilte det med "Step by step" eller på norsk "Steg for Steg" (et nyttig pedagogisk treningsprogram for å lære barn "folkeskikk", sosial kompetanse og anti-mobbeprogram) eller TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) et spesialpedagogisk behandlings- og opplæringsredskap for barn med autisme eller andre kommunikative forstyrrelser. I første omgang oppfattet jeg portfolio som et smalsporet arbeidsredskap som egnet seg for noen elevgrupper eller i noen fag, og gikk derfor ikke noe dypere inn i det. Så ble jeg igjen presentert for "Portfolio assessment" ved Universitetet i Bergen i prosjekt Hovedfag i pedagogikk (Praktisk pedagogikk). Denne gang under det norske begrepet mappevurdering. Nå ga jeg meg selv tid til å fordype meg i teorien og tenkningen rundt dette arbeids- og vurderingsredskapet. Særlig spennende var det å lese om et pilotprosjekt, initiert av Eksamenssekretariatet, knyttet til Grønnåsen skole i Tromsø. Rapporten var spennende lesning og ga mersmak. En ide satte seg fast i mitt hode. Tenk om det ville være mulig å studere *lærerrollen* på en skole der dette arbeids- og vurderingsredskapet var tatt i bruk for *alle* elever. Takket være fagnettverket til professor Olga Dysthe ved prosjekt Hovedfag i pedagogikk fikk jeg kontakt med Älta skole, en barneskole i Sverige. Älta skole har dermed blitt utgangspunktet for mine studier, blant annet fordi da jeg startet planleggingen ikke fant skoler i Norge som brukte mappevurdering for alle elever og som hadde brukt det over tid.

Mappevurdering er på vei inn i det norsk opplærings- og utdanningssystemet på alle nivå uten at nysgjerrigheten eller kunnskapen om hva det innebærer, er påtrengende stor blant lærere og skoleledere flest. Dette er enda en god grunn for å velge dette som tema for mitt hovedfagsprosjekt. Bare ved å forske på lærerrollen i mappevurdering kan jeg få svar på om dette er en lærerrolle i tråd med føringen i L-97. Det er også mitt håp at denne studien vil bli nyttig for skolen.

Dette bringer meg over på undertittelen for mitt prosjekt: *Fra mappebarn til mappevurdering*. Begrepet "mappebarn" dukket først opp i dagspressen da i en noe negativ betydning. Det henviste til barn, som i det offentliges regi, var satt på et sidespor. Dette var barn som gjerne hadde tykke journal-mapper (herav navnet) i offentlige etater som barneverntjeneste, sosialkontor og PP-tjeneste. Elevmappen på skolen bar også preg av mange dokumenter og møtereferater, men det var slett ikke

alltid at man klarte å skape bedre oppvekstvilkår eller læringsbetingelser for mappebarnet av den grunn. Årsaken til at eleven ikke lykkes i sin læringsprosess ble ofte forklart utfra en psykologisk *årsak- virkning* tenkning som hadde bakgrunn i behavioristisk tenkning. For eksempel at eleven hadde konsentrasjonsvansker og/ eller atferdsvansker og lærte derfor ikke. Årsaken til atferdsvanskene ble igjen forklart med faktorer som lå utenfor skolens ramme, som at en av foreldrene var kriminell, alkoholisert eller at foreldrene var skilt. Etterhvert som eleven ble eldre og selv søkte tilflukt i uheldige miljøer, forklarte man også dette utfra de samme årsaksfaktorene eller egenskapsforklaringene. At årsakene til at eleven ikke lærte, kunne ha sammenheng med hva som faktisk skjedde mellom aktørene: lærer- elev og elev- elev i klasserommet i selve læringssituasjonen, var lenge en kjettetske tanke. Ved å observere selve læringssituasjonen, for eksempel ved å analysere kommunikasjonen mellom aktørene, se på de relasjonelle aspektene i samhandlingen og dialogen mellom lærer- elev(er) og elev- elev i undervisningsopplegget, kan vi kanskje få ny kunnskap, og dermed forhindre utviklingen av flere "mappebarn". Derfor den litt optimistiske undertittel "Fra mappebarn til mappevurdering".

Hva er gjort på feltet før?

Eksamenssekretariatet initierte som nevnt et pilotprosjekt med mappevurdering i norskfaget som gikk fra 1993- 96 ved Grønnåsen skole i Tromsø og med to lærere og 7.og 9. klasse. Det foreligger en fyldig rapport: "*Rapport fra forsøk med mappevurdering i norsk ved Grønnåsen skole*"(1996) fra dette pilotprosjektet. Rapporten er ført i pennen av Olga Dysthe, Einar Størkersen, Hilde Foss, Grethe Haldorsen, Sissel Andersen. I artikkelsamlingen: "*Karakterboka. Om karakterer og vurdering i ny skole*" Kaare Skagen(red) fins en artikkel om samme prosjektet. Videre har Olga Dysthe ved Program for læringsforskning ved Universitetet i Bergen skrevet en rekke artikler gjennom mange år om mappevurdering (Dysthe 1992, 1993,1996,1998,2000). De fins to bøker om mappevurdering "*Mappevurdering. Undervisningstrategi og vurderingsredskap*"(1998) av Karin Taube oversatt fra svensk av Karin Roe og "*Mappemetodikk i skolen - en arbeidsmåte, tenkeredskap og læringsmåte*"(2000) av Roger Ellmin, oversatt av Kari Marie Thorbjørnsen.

I USA fins et tyvetalls bøker og en stor mengde artikler basert på empiriske studier av portfolio assessment på så å si alle nivå i utdanningssystemet. Flere

forskningsstudier er knyttet opp til enten Vermont- prosjektet eller Arts Propel prosjektet ved Harvard Graduate School of Education. I dette prosjektet står estetiske fag og skriving i sentrum. Staten Vermont innførte i 1992 Portfolio assessment som arbeids- og evalueringsform i matematikk og engelsk.

I Norden er det forskning omkring Portfolio knyttet til Lärarhögskolan i Stockholm (ledet av professor Lars Lindström og inspirert fra Harvard- prosjektet). Ved Jyväskylä universitet i Finland har et prosjekt (leder av professor Pirjo Linnakylä), om digitale porteføljer spesielt i barnehage og skole. I Norge er det relativt lite forskning på sammenhengen mellom pedagogiske arbeidsmetoder og vurderingspraksis. En hovedfagsoppgave fra UiTØ, sammenligner vurderingspraksis ved Steinerskolen og i to ungdomsskoleklasser, der den ene har tradisjonell vurdering og den andre mappevurdering (Johnsen, 1997).

Det finnes ingen nordisk forskning som ser på *lærerrollen* på skoler som har innført mappevurdering, og min studie vil derfor fylle et tomrom.

Problemstillingen

Jeg ønsker å studere nærmere hva som skjer med *lærerrollen* når en skole har brukt mappevurdering som et arbeids- og vurderingsredskap på hele skolen i noen år. Jeg er særlig opptatt av å finne ut om mappevurdering gir læreren rom og muligheter for å støtte vanlige barn i læringsprosessen og om den samtidig kan fange opp og ta vare på potensielle mappebarn.

"Rolle" er et komplekst begrep som finnes innen mange fagtradisjoner. Jeg velger å ta utgangspunkt Biddles (1997) inndeling i rollebegrep i tre ulike aspekter. 1) *Rolle som sosial posisjon* (status), 2) *Rolle som karakteristisk adferd i arbeidet* og 3) *Rolle som forventning* (både egen og andres). Fuglestad tar opp et fjerde element ved lærerrollen, det komplementære forholdet lærer- elev. Han skriver: "Desse to gruppene definerer seg i forhold til kvarandre. Rollane deira er komplementære med rettar og plikter som er avhengige av kvarandre: Eleven ber om hjelp- læraren gjev hjelp, læraren gjev oppgåver- elevane utfører dei" (1993:17). Dette fjerde aspektet blir derfor 4) *Rolle i relasjon eller i forhold til andre roller*. Dette gir meg muligheter til å avgrense oppgaven. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på punktene 2 og 4: - Rolle som karakteristisk adferd i arbeidet og - Rolle i relasjon eller i forhold til andre roller. Jeg vil redegjøre mer utførlig om rolleteori i kapittelet 3

Lærerrollen inngår i så mange relasjoner. Det mest nærliggende er relasjonen lærer- elev, fordi disse to er uløselig knyttet til hverandre i en læringssituasjon. Relasjonen lærer- foreldre, lærer- lærer og lærer- rektor blir nevnt i oppgaven, fordi disse også er aktører på skolearenaen og dermed en del av skolens kultur, men disse relasjonene vil ikke bli utdypet i nevneverdig grad .

Mappevurdering er et arbeids- og vurderingsredskap som i stor grad legger opp til at *alle* elevene i samarbeid med læreren, gradvis skal lære seg å være aktive i og ha ansvar i forhold til sin egen lærprosess. Så også for de elevene som ville kunne gå inn under betegnelsen mappebarn. Dette at elevene skal være aktive, få ansvar for egen læring og arbeide utfra egne arbeidsmål innebærer en helt annen elevrolle enn den som har preget skolen frem til i dag. Denne elevrollen forutsetter en lærer som klarer å skape andre læringsmønstre der læreren muligens fungerer mer som veileder og tilrettelegger for læring og kunnskapsbygging. I denne oppgaven prøver jeg å avdekke slike mønstre. Disse læringsmønstrene er nært knyttet til skolens kultur. Her vil jeg vise til Cato Wadel (1991:17), som bruker kultur om de grunnleggende antagelser og oppfatninger som opererer ubevisst og som danner *mønstre for adferd (pattern for behavior)*, som danner grunnlaget for våre kognitive kart. Kulturens mønstre *for adferd (pattern of behavior)* påvirker oss ubevisst når vi handler i sosiale organisasjoner som for eksempel en skole er. Våre gjentatte handlinger eller *mønstre av adferd (pattern of behavior)* vil avspeile og avsløre på hvilken måte kulturens mønstre for adferd ubevisst eller bevisst påvirker våre handlinger. Dette utdypes mer i teorikapittelet (kapittel 3).

Wadels skille mellom kultur og sosial organisasjon, er et nyttig perspektiv i feltarbeidet, fordi lærerens handlinger og adferd i klasserommet avspeiler på hvilken måte innføring av arbeidsredskapet mappevurdering, som "pattern for behavior", virker inn på pedagogiske praksis, og i hvilken grad lærerene henger igjen i en praksis som er bestemt av et mer tradisjonelt kulturelt skolemønster. Jeg har lagt vekt på å observere og analysere mønstre av samhandlingsatferd; spesielt muntlig og skriftlig kommunikasjon, med særlig vekt på verbal dialog mellom lærer- elev og mellom elever. Hensikten min er å se om den pedagogiske diskursen blir omsatt til praksis. Kultur er ifølge Fuglestad, et sentralt begrep i semiotisk kommunikasjonsteori. Når en gruppe ved hjelp av konvensjoner og tradisjoner blir enige om at bestemte *tegn* blir meningsbærende på en måte som er spesiell eller

særegen for denne gruppen, så har de utviklet en felles *kode* for kommunikasjon innenfor denne kulturen. Kommunikasjon forstår jeg som produksjon og utveksling av mening. Mening skapes i tilknytning til bruk av meningsbærende *tegn*, for eksempel kan innredningen av klasserommet være et 'tegn' i semiotisk kommunikasjonstradisjon. Det å få fatt i og forstå skolens *tegn* eller *koder* og *den pedagogiske diskurs* (Säljö 1999) har vært sentralt for meg,- for på den måten å kunne se hva som er med på å forme lærerrollen når man innfører og bruker mappevurdering som arbeidsredskap.

Disse perspektivene leder meg til følgende problemstilling.

Hovedproblemstilling

I hvilken grad og på hvilken måte er mappevurdering et arbeids- og vurderingsredskap som gir læreren mulighet til å utvikle undervisningsmønstre slik at hver elev kan få utvikle seg ut fra sine forutsetninger?

Hovedfokus er på lærerrollen, men spørsmålet(-ene) kan ikke besvares uten å også å se på hvordan mappevurdering fungerer for elevene .

Underproblemstillinger

A : I forhold til lærerrollen som karakteristisk adferd

I hvilken grad og på hvilke måter har mappevurdering påvirket lærerens pedagogiske praksis?

- Hva gjør læreren i klasserommet?
- Hva gjør læreren i forhold til foreldrene?
-

B: I forhold til relasjon lærer - elev

I hvilken grad og på hvilke måter virker mappevurdering inn på relasjonen lærer- elev?

- Individualiseres relasjonen?
- Påvirkes kvaliteten i relasjonen?

Oversikt over oppgavens innhold

Kapittelet 2 har jeg gitt overskriften " Hva er mappevurdering?" Her gir jeg en presentasjon av mappevurdering som arbeids- og vurderingsredskap. Selv om mappevurdering er på vei inn i norsk skole og utdanningssystem, så er mappevurdering foreløpig best kjent som en alternativ vurderingsform. I denne hovedoppgaven legger jeg vekt på mappevurdering som arbeidsredskap, og hvordan dette arbeidsredskapet påvirker, utvikler og endrer samspillet mellom aktørene i klasserommet, men også at det får avgjørende betydning for vurderingsarbeidet.

I denne presentasjonen bygger jeg på artiklene til Dysthe (1993, 1996, 1999), på Ellmin (2000) og Taube (1998). Ellmin hadde en forelesningsrekke på Älta skole i forbindelse med omleggingsprosessen, og dermed er hans framlegging av dette arbeidsredskapet et sentralt utgangspunkt for lærerne på Älta skole.

Kapittel 3 er teorikapittelet. Her redegjør jeg for oppgavens teoretiske forankring, det sosiokulturelle perspektivet på læring, hvor begreper som kultur, kontekst og dialog står sentralt. Her vil jeg også utdype og definere hva jeg legger disse begrepene. Her bygger jeg på Dysthe (1996, 2001) og Säljö (2000)

Deretter redegjør jeg for Vygotskys teorier om læring, og hans banebrytende ideer og teorier om tenkning og språk og spesielt den proximale utviklingssone. Bruner utledet begrepet "scaffolding" direkte fra Vygotskys teorier og står for de støttesystemer, støttende stillas eller bare stillas på norsk, som bygges for at elevene skal utvikle seg videre innen den proximale sonen om denne utviklingssonen.

I oppgaven skal jeg studere lærerrollen. For å kunne kategorisere og analysere de ulike fasettene ved lærerrollen, har jeg valgt Biddles rolleteori, supplert med Fuglestad begrep *rolle i relasjon*. Når det gjelder kulturbegrepet, støtter jeg meg særlig til Wadel(1991) og hans begrep '*pattern for behavior*' og '*pattern of behavior*'.

Kapittel 4 handler om metode. Der redegjør jeg for innsamlingen av materiale ved Älta barneskole, utenfor Stockholm, og for hvordan jeg videre har bearbeidet materialet. Jeg valgte å dele opp datainnsamlingen i to bolker. Første bolk besto av en ukes forprosjekt på forsommeren 2000 i en 6.klasse med påfølgende etterarbeid og finjustering av problemstillingen. Andre bolk besto av fjorten dager med datainnsamling våren 2001, i to 3.klasser og en ny 6.klasse. Jeg valgte følgende metoder: 1) feltarbeid med observasjon i klasserommene både med og uten video , 2) kvalitative semistrukturerte forskningsintervju, 3) spørreskjema utarbeidet på

bakgrunn av forskningsintervjuene, 4) elevassosiasjoner. Materialet blir drøftet i dette kapittelet. Hovedvekten legges på feltobservasjoner og forskningsintervjuene.

Kapittel 5 velger jeg å presentere Älta skole, de to 6. klasser og de to 3.klasser, mine tre lærere (mine informanter) og de elevene som jeg definerer som mappebarn. Disse er alle aktører i mitt innsamlede materiale (feltnotater, videoopptak og intervju) som danner grunnlaget i analysearbeidet.

Kapittel 6 er analysekapittelet. Det kapittelet har gitt meg den største utfordringen nemlig koblingen mellom teori og empiri. Hoved- og underproblemstillingene har vært i fokus under analysearbeidet. Ved hjelp av observasjoner fra klasserom og utsagn fra forskningsintervju håper jeg å vise om og på hvilken måte lærerrollen påvirkes og endres. Mitt valg av teori har gitt meg flere forståelseshorisonter for å tolke, analysere og forstå noe av det som ligger gjemt i mitt empiri materiale.

I kapittel 7 drøfter og vurderer jeg mine funn for å kunne besvare først underproblemstillingene for oppgaven og så hovedproblemstillingen. Så drøfter jeg funnene mot føringene i L-97. Jeg drøfter også sentrale forskjeller mellom forsøket ved Grønnåsen (1993-1996) og mine funn ved Älta skole (2000-2001), og hvilke konsekvenser dette kan ha for det videre arbeidet med mappevurdering. Min forskning synes å avdekke behovet for å utvikle ny kunnskap om andre sentrale roller i skolen, som for eksempel den sentrale rollen rektor har ved implementering av nye arbeids- og vurderingsredskap.

Avslutningsvis kommer jeg inn på hvilke mulige undervisningsmønstre som kan skapes dersom en skole velger å ta i bruk mappe som arbeidsredskap. Dette forskningsarbeidet viser slik jeg ser det, at mappevurdering ikke kan fungere som redskap for læring, dersom det bare blir en container, hvor man oppbevare pene arbeider. Mappe som redskap for læring handler om mulige undervisningsmønstre som læreren kan skape sammen med elevene omkring deres læreprosess og kunnskapsbygging. Sentrale begrep som mål, kriterier for måloppnåelse, strukturer, samhandling lærer- elev og elev -elev , læring i den proximale sone, støttende stillas, elevens vurdering av eget arbeide og måloppnåelse svinger med i byggingen og forståelsen av disse undervisningsmønstrene.

Kapittel 2 HVA ER MAPPEVURDERING?

Begrepsavklaring

Portfolio assessment, *mappevurdering* eller bare *mappe* er alle begrep som brukes på et pedagogisk redskap som påvirker både arbeidsmåter og vurdering. Behov for å prøve ut nye vurderingsredskap oppstod i USA som en følge av prosessorientert skrivepedagogikk (Moslet og Evensen(red) 1993:192). Den tradisjonelle skriftlige eksamen som vurderingsform samsvarte dårlig med denne arbeidsformen. Den norske termen "mappevurdering" gir assosiasjoner til et vurderingsredskap, men jeg vil understreke at det er mer enn det. Det kan derfor være hensiktsmessig å benytte uttrykket "mappemetodikk", fordi de kaller det "portfoliometodikk" i Sverige.

Mappemetodikk er slik jeg velger å definere der, en helhetlig og fleksibel måte å arbeide på i barnehager, skoler og utdanningsinstitusjoner som bygger på et situert læringsbegrep. Her er både et sosiokulturelt og et konstruktivistisk perspektiv på læring tydelig. Bak bruken av mappevurdering ligger en tenkning hvor eleven ikke lenger er passiv mottaker av kunnskap, men er en aktiv konstruktør av sin egen kunnskap. "Først og fremst ved å delta i den praksisen i ei gruppe som kan kallast eit kunnskapsfellesskap", (Dysthe 1996:16). Mappevurdering bryter med formidlingspedagogikken, positivistivismen og behaviorismen, som alle bygger på en ide om kunnskap som en fast størrelse som lar seg overføre eller formidle som en helhet eller oppdelt til en passivt mottakende elev.

Mappevurdering, portfoliovurdering eller porteføljevurdering er de tre aktuelle oversettelser til norsk av *portfolio assessment*, som det kalles i USA. Selve ordet *portfolio* består av to deler *port* (latin- *portare*) = bære og *folio* (latin- *foglio*) = ark eller *papir*. *Assessment* oversetter jeg med *vurdering*. Begrepet *portfolio* (= bære ark/papir) er hentet fra kunstner- og reklamemiljø hvor det å ha en *mappe*, en portefølje, med utvalgte arbeider som viser og dokumenterer hva man duger til, har vært benyttet lenge. Begrepet portefølje brukes også innen bank og forsikringsverden (verdipapirer som man eier el. disponerer), og innen administrasjon og ledelse. Det er i de to sistnevnte betydningene man vil finne begrepet i fremmedordbøker. Denne forståelsen faller utenfor min oppgave.

Norsk språkråd anbefalte i 1994 at *portfolio assessment* ble oversatt med "mappevurdering" eller bare "mappe". I Mjøs- utvalgets innstilling *Frihet med ansvar: Om høyere utdanning og forskning i Norge (2000)* brukes termen 'læringsportefølje'

(s.14) i kapittelet om evalueringsformer. Innstillingen bruker også 'lærerportefølje' (s.15) om et redskap for dokumentasjon og vurdering ved ansettelse og opprykk, altså en utvidet form for CV til bruk for ansatte ved høyskoler og universitet. Denne type mappe faller utenfor min oppgave.

Stortingsmelding 27 bruker konsekvent "mappe" for portefølje (studentmappe, lærermappe), og det er denne termen som er i ferd med å innarbeide seg i Norge. I denne oppgaven kommer jeg til å bruke mappevurdering, mappemetodikk, mappe eller portfolio om denne arbeids- og vurderingsformen, og legger det samme innholdet i begrepene. På Älta skole bruker både lærere og elever ofte *portfölj* eller helst bare *mapp*, men de bruker også termer som *mappvurdering*, *elevmapp* om dette arbeids og vurderingsredskapet. Jeg velger å beholde den svenske termen *portfölj* eller å bruke *portfolio* i oppgaven når jeg oversetter utsagn og eller gjengir deler av samtaler fra min empiri.

Definisjoner av mappevurdering.

I rapporten fra Grønnåsen prosjektet er arbeidsmåtene og erfaringene fra klasserommene samlet i noen punkter som beskriver aspekter ved den *aktive elevrollen*, læreprosessen med nye undervisningsmønstre og vurderingsformer. Parallelt kan man glimtvis oppdage omrisset av lærerrollen i mappevurdering. Selv om disse punktene tar utgangspunkt i mappevurdering i norskfaget, er de instruktive, beskrivende og kan gjøres generelle. Fra Eksamenssekretariatets rapport (1997:5).

- a) Elevene samler alt de skriver i løpet av en periode i en perm.(Det vil være naturlig at det samsvarer med terminene i skoleåret.)
- b) De arbeider med noen av tekstene gjennom mange utkast, og de samarbeider i den forstand at de får tilbakemelding fra medelever og fra lærer underveis. Dette knyttes til arbeid med kriterier for hva som er gode tekster innen ulike sjangrer.
- c) Det gis sjelden (eller aldri) karakter på enkelttekster
- d) Ved slutten av en termin velger elevene ut de beste tekstene innen hver kategori av skriving som de har arbeidet med i perioden. (Dette avhenger av at de faktisk har skrevet flere tekster av hver type. Noen lærere velger å arbeide svært grundig med få tekster, og da er det gjerne lite å velge mellom, mens andre lar elevene skrive flere.)
- e) Elevene skriver en vurdering av sine tekster, evt. en begrunnelse for hvorfor de velger disse og vurdering av egen arbeidsprosess. Ved terminslutt/årsslutt skriver de en refleksjonstekst over egen skriveutvikling (særlig på høyere klassetrinn).
- f) Skrivemappa med de utvalgte tekstene danner grunnlaget for lærerens vurdering. I norsk skole vil den være uformell i barneskolen og formell på høyere trinn.

Dette bygger på læring som prosess og sammenhengen mellom arbeidsmåter og vurderingsprosessen er tydelig. Den aktive elevrollen beskrives, likeså elevenes betydning for hverandre. Læreren som underviser er mindre uttalt og til dels underforstått, mens læreren som *arbeidsleder eller tilrettelegger* og *veileder* skinner igjennom. Ved innføring av mappe må læreren endre sin klasseromsatferd, stige ned fra sin tradisjonelle plass bak kateteret og være aktiv i forhold til elevenes læreprosess. Hvordan denne nye klasseromsatferden til læreren faktisk er, står ikke eksplisitt. Lærerrollen som arbeidsleder, tilrettelegger og veileder anes bakom formuleringene i punkt d: "Ved slutten av en termin velger elevene ut de beste tekstene". Dette fordrer at elevene har lært, hva som er en god tekst. Elevene må arbeide med ulike tekster (egne og andres), og læreren må løfte frem og vise hva som gjør en tekst god, og hvordan dette varierer innenfor de ulike sjangre. Læreren må vise hvordan elevens egne tekster kan gjøres bedre. Bare på denne måten kan elevene lære å vurdere egne og andres tekster, og dermed kunne velge ut "de beste tekstene" (punkt d, e og f). Læreren som veileder er mer uttalt i punkt b, " får tilbakemelding fra medelever og fra lærer underveis". Dette betyr at læreren både må bruke tid på å lære elevene å samarbeide konstruktivt omkring hverandres tekster i responsgruppene og i tillegg bruke tid på *lærer- elev* respons og veiledning i en til en situasjoner. Denne rapporten om mappevurdering som arbeidsredskap viser at elever tar aktivt del i sin egen læreprosess, samtidig aner vi omrisset av nye utfordringer og forventninger til lærerrollen. Dette arbeidsredskapet vil kreve andre ferdigheter og handlinger fra læreren enn å formidle kunnskap.

Jeg velger også å ta med definisjonene til Taube og Ellmin, fordi begge har vært på Ålta skole, og har hatt innflytelse på arbeidet med innføring av portfolio ved skolen. Taube definerer mappe slik.

En mappe består av en systematisk samling elevarbeider som viser innsats, framskritt og prestasjoner innen ett eller flere områder.

Samlingen må omfatte elevmedvirkning når det gjelder valg av innhold, utvalgsriterier og kriterier for å bedømme nivået i forhold til visse felles oppsatte mål, og den må vise elevens selvrefleksjoner og holdninger til emnet (Taube1998: 12).

Fordi denne definisjonen er komprimert velger jeg å løfte frem nøkkelbegrepene som beskriver mappen som jeg forstår som en samlemappe (punkt a over), i motsetning til *skrivemappa* (punkt f over) som er en presentasjonsmappe med utvalgte arbeider. Sentrale nøkkelbegrep er

- 1) *systematisert samling* som forteller at samlingen med arbeider ikke er tilfeldige
- 2) *fremskritt og prestasjoner* om både utvikling og faglig nivå på produktet (-ene)
- 3) *elevmedvirkning* i alle ledd også med hensyn til kriterier for vurdering
- 4) vise elevens *selvrefleksjon* over eget arbeid og prestasjoner
- 5) *visse felles oppsatte mål* som angir en romslighet i forhold til variasjon i prestasjonene

Ellmin bygger på Taubes definisjon av elevmappe og han inkluderer flere elementer i det han kaller kunnskapsprosessen, og han presiserer mer elevenes involvering i egen kunnskapsprosess tydeligere. Her forstår jeg kunnskapsprosess som en symbiose eller sammensmelting av begrepene kunnskapsbygging og læreprosess.

Elevmappen er en form for pedagogisk dokumentasjon som er lærerveiledet og elevaktiv, positiv og meningsfull, og som har som formål å beskrive og tydeliggjøre hva og hvordan eleven lærer, hva eleven ønsker å oppnå, hvordan eleven tenker omkring sin egen læring, og hva slags støtte som behøves (Ellmin 2000:21).

Denne definisjonen understøtter tydeligere enn hos Taube at formålet er en bevisstgjøring om hva som er som er lært, hvordan det ble lært og over neste trinn i kunnskapsprosessen. Senere i boken fremhever Ellmin viktigheten av å trekke foreldrene aktivt med i kunnskapsprosessen. Han sier: "Uten foreldrenes aktive samarbeid og støtte kan ikke skolen løse alle oppgaver knyttet til elevens læring og utvikling" (Ellmin 2000:60).

Ved Älta skole er samarbeidet med foreldrene til hvert enkelt elev en sentral del av skolens profil. Samarbeidet er formalisert gjennom 'utvecklingssamtal' som tilsvarer omtrent våre foreldresamtaler. Disse samtalene planlegger eleven og læreren i samarbeid, og her spiller mappen en sentral rolle som utgangspunkt for utviklingssamtalen. Spørsmålet blir nå hvordan kan vi plassere denne mappen inn i evalueringsprosessen.

Mappevurderings- prosessen

Mappevurdering er et arbeidsredskap som farges av brukerne. Alder og utviklingsnivå på elevene er to variabler, og lærerens kompetanse, kunnskaps- og læringssyn er andre. Det er vanlig at elevene har en arbeidsperm eller samleperm

hvor *alle* arbeider samles, og at eleven velger ut de beste arbeidene som viser prestasjoner, ferdigheter og utviklingsnivå på et gitt tidspunkt, gjerne ved slutten av en arbeidsperiode eller et semester. Disse utvalgte arbeidene legges i *elevmappen* som har forskjellige navn for eksempel *elevmappe*, *skrivemappe*, *presentasjonsmappe* eller *vurderingsmappe* (sv: *portfölj*, *pörtföljmapp* eller bare *mapp*). Innholdet i mappen gis enten med formell karakter eller uformell vurdering. Figuren nedenfor gir en visuell fremstilling av mappevurderings - prosessen i norskfaget, og den viser hvilke handlingsrom som åpnes ved dette arbeidsredskapet mellom de ulike aktører og deres samhandlingspunkter ; lærer- elev, elev -elev(er), elev- foreldre, lærer- foreldre, lærer- lærer. Det er enkelt å overføre mappevurderingsprosessen til de andre fagene i skolen.

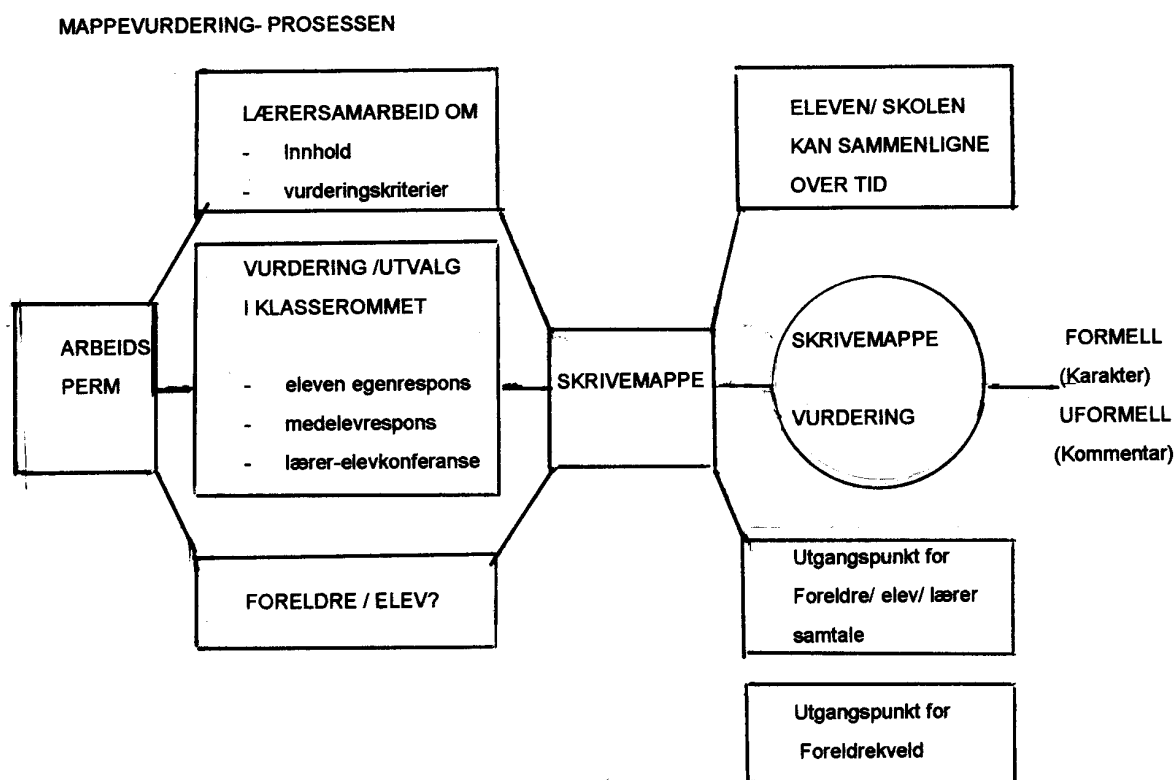


Fig. 1 Skrivemappevurdering - prosessen
"Alternativ elevvurdering i norsk" (1993:194)

Mappevurderingsmodellen på Älta skole

På Älta skole har de kommet frem til en mappevurdering - prosess som er svært lik på den ovennevnte. Elevene har en arbeidsperm eller samleperm til alle arbeidene, og en presentasjonsperm, en porteføljemapp, med utvalgte arbeider.

Det svenske læreplanverket/ Lpo 94, som jeg skriver mer om i kapittelet 3, er utgangspunktet for lærerens arbeid med å omgjøre lærestoff, utforme arbeidsmål og drøfter tilpasningen av selve mappen som arbeidsredskap til klassetrinn og elevenes utviklingsnivå. Lærerne arbeider hele tiden med å utforme og utvikle egen rolle og mappemetodikk slik at mappen fungerer som et levende redskap for læring for elevene.

Skoleåret er som hos oss oppdelt i hensiktsmessige arbeidsperiode som tilpasses lærestoffet og elevens forutsetninger. Lærerne bevisstgjør eleven på hva de kan og har lært, når de presenterer neste læringsmål for hva som skal læres i kommende arbeidsperiode. Dette gjør at elevene ikke får presentert ferdig "tygd" kunnskap. De presenteres for målet, men veien dit må de finne i fellesskap med sin lærer og sine klassekamerater. Noen arbeider er så tidkrevende at de går over flere arbeidsperiode som for eksempel formingsaktiviteter eller skriving av egen bok for 6.klassingene.

Elevene formulerer egne arbeidsmål utfra hva som er felles arbeidsmål som presenteres av læreren. Kriteriene for måloppnåelse diskuteres også nøye. Elevene skriver selv inn sine mål i sin mappe (portefølj). I tillegg har de en arbeidsperm eller samleperm til alle arbeidene. Arbeidsperioder omkring tema på to til fire uker avsluttes med at elevene skal vise hva de har lært. Etter på forhånd avtalte kriterier for måloppnåelse plukker elevene selv ut det beste arbeidet, som så legges i porteføljen (presentasjonsmappen) sammen med egenvurdering av selve arbeidet og læreprosessen. De må vurdere om og hvordan de har nådd sine arbeidsmål for denne arbeidsperioden. Dersom de ikke ha nådd sine mål, så må de også reflektere over hva som kan være årsaken til det.

Læreren vurderer elevarbeidene i presentasjonsmappen fortløpende. Her skiller Älta seg fra Grønnåsen skole. Älta skole praktiserer uformell vurdering (uten karakterer) av elevenes arbeider. Elevene får både en skriftlig og en muntlig vurdering og tilbakemelding fra læreren på sine arbeider.

Lærerne på Älta skole bruker presentasjonsmappen (portföljen) når de involverer foreldrene i elevens læreprosess gjennom arbeids- og vurderingsarbeidet sammen med elevene (utviklingssamtalene).

Vurderingsarbeidet inneholder og avsluttes hver gang med hva som kan forbedres og som dermed kan fungerer som neste læringsmål. Evalueringsarbeidet blir derfor en sentral del av arbeidet omkring mappevurdering, og flettes inn i og påvirker neste trinn i læreprosessen gjennom formuleringen av neste mål som blir førende for det videre arbeide. Lærerne på Älta skole beskriver denne prosessen som den positive læringsspiralen og opererer med noe de har kalt for SMARTA mål (Spesifikke- Målbare- Aksepterte- Realiserbare- Tidsbegrensede- Avgrensede) i denne prosessen. Elevenes opplevelse av mestring og målbare faglig framdrift står helt sentralt, men forutsetter ifølge Ellmin (2000:87) at eleven stiller opp målene. Han bruker begrepet mestringssirkelen.

Mappe og mappemetodikk- utgangspunkter og nøkkelord



Fig. 2 Mestringssirkelen (Ellmin 1999, 2000)

Ellmin skriver (ibid) : "Mål har imidlertid ingen styringseffekt dersom ikke måloppnåelsen blir vurdert . Den som stiller opp målene , skal også vurdere om de er nådd." Observasjoner fra klasserom vil forhåpentlig vise hvordan dette gjøres i praksis.

Krav ved vurdering

I Norge er vurdering av elever hjemlet i Opplæringslovens § 3-1 som slår fast elevens rett til vurdering. Det heter videre: " Det skal legges vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane med sikte på å fremje læring og utvikling. Det skal leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering". Paragraf 3-2 pålegger skolen å samarbeide med hjemmet, hvor det påhviler klassestyrer å gjøre greie for hvor eleven står i forhold til målene i læreplanverket (L- 97), og hvordan eleven arbeider i det daglige. Denne vurderingen bør helst foregå i en samtale, men kan også gjøres skriftlig. Denne samtalen skal munne ut i hva som skal vektlegges i det videre arbeidet . På barnetrinnet skal skolen bruke vurdering uten karakterer (§3-3 i Opplæringsloven). Karakterene kommer først inn på ungdomstrinnet. Men selv her har eleven rett på uformell vurdering på prosjektarbeid som omfatter både den faglige så vel som i hvilken grad eleven har deltatt i arbeidet.

Om en sammenholder føringen for vurdering i opplæringsloven med mappevurdering- prosessen (side 17), så gir mappevurdering som arbeidsform rike mulighet til også å ivareta elevens rettigheter i forhold til vurderingsaspektet som en sentral del ved læringsprosessen. Fordi min studie er knyttet til en skole i Sverige velger jeg å redegjøre kort om læreplanverk som styrer svensk skole.

Svensk læreplan

Utdanningssystemet i Sverige innbefatter tre læreplaner;- en for førskolen (Lpfö 98) som tilsvarer vår rammeplan for barnehage. En for den obligatoriske skolen, førskoleklassene og skolefritidsordningen Lpo 94 (tilsvarer vår L-97), og trådte i kraft 01.08.1998. I tillegg har svenskene en læreplan for de frivillige skoleformene (Lpf 94). Disse tre læreplanen gjennomsyres av samme syn på kunnskap, utvikling og læring. Svenskene er mer liberal mht private skoler enn her i Norge. Deres skole bygger i likhet med norske på demokratiske prinsipper, men de har ikke en 'kristen' formålsparagraf. Grunnskolens mål gjelder også for *specialskolan* for eksempel skoler for døve eller hørselshemmede og *särskolan* for elevene med generelle lærevansker.

Alle skolene er underlagt samme eksterne kvalitetsvurdering for evaluering og vurdering av pedagogiske opplegg, organisering og resultat. Det hadde vært

spennende å forske på dette arbeidet, fordi det med all sannsynlighet også påvirker 'lærerrollen'. Jeg velger likevel dette bort i denne studien og konsentrerer studien om dagliglivet inne i klasserommet.

Fordi jeg har lagt mitt forskningsarbeide til Älta skole, velger jeg å ta utgangspunkt i Lpo 94, når jeg presenterer mål og visjoner og retningslinjer mht elevrollen, lærerrollen og opplæring.

Læreplanen (Lpo 94) presenterer mål som ideelle mål. Ordlyden er "Mål att sträva mot", og jeg sidestiller disse målene med generell del i vår læreplan (L-97). I den svenske læreplanen presenteres retningslinjene som "Mål att uppnå", som samsvarer med våre fagplandel i L- 97.

Svenskene legger opp til et skoleløp som i antall år tilsvarer det vi har i Norge, men organiseringen er annerledes. Førskoleklassene er en del av skolen og første leddet for å kunne gjennomføre og oppfylle læreplanens mål. De 9 påfølgende skoleårene deles inn i "lågstadiet" (1.-3.klasse), "mellanstadiet" (4.-6.klasse) og "högstadiet" (7.- 9 klasse). En svensk 1.klasse tilsvarer 2.klasse hos oss.

Om elevenes ansvar og innflytelse, punkt 2.3 i Lpo 94, velger jeg å ta med to av punktene. Jeg velger å ikke oversette sitatene for å bevare enkelheten i presentasjonsformen. Det står :

Skolan skall sträva efter att varje elev

- Tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö
- Successivt utövar ett större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan

Fra retningslinjene om lærerens rolle velger jeg noen punkter

Läraren skall

- Utgå från varje enskild individs behov , förutsättningar, erfarenheter och tänkande
- Stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter
- Organisera och genomföra arbetet så att eleven
- utvecklas efter sine förutsättningar och samtidig stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga
- Få stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling

Punkt 2.2 i læreplanen løfter frem og tar opp mål og retningslinjene for elevens utvikling og læring, fordi disse tar opp noe av det samme som vårt norske begrep 'tilpasset opplæring', et begrep som jeg ikke finner i svensk skolelov eller læreplaner.

Skolen skal streve etter at hver elev

- utvekkar nyfikenhet och lust att lära
- utvekkar sitt eget sätt att lära
- utvekkar tillit till egen förmåga

Mål og retningslinjer for karaktersetting og vurdering av elevene finner jeg i punkt 2.7 i Lpo 94. Målet er at elevene skal utvikle stadig større ansvar for sine studier og

utvikle evne til selv å bedømme sine resultat og "ställa egen och andras bedömning i relasjon till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna." I retningslinjene presenteres lærerens rolle i forhold til vurderingsaspektet.

Läreren skall

- Genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsutveckling och sociala utveckling
- Utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn

Om en sammenholder føringen i den svenske læreplanen og mappevurderingsprosessen (side 17), så gir mappevurdering som arbeidsform rike muligheter til også å ivareta elevens rettigheter også i forhold til føringene omkring læreprosess og vurderingsaspektet i den svenske læreplanen.

Ifølge mine informanter ser det ut til at mappevurdering er i ferd med å bli en "en sånn inn- grei" i Sverige. Samme trend kan anes i Norge, men hvor oppsto denne arbeidsformen?

En internasjonal trend

Mappevurdering har oppstått og utviklet seg i USA og Storbritannia delvis som supplement eller alternativ til den gjeldende undervisnings- og vurderingspraksis. Fra USA kan en hente en rekke empiriske studier omkring portfolio assessment. Mange av disse er knyttet opp til enten til Vermont- prosjektet eller Arts Propel prosjektet ved Harvard Graduate School of Education. I det siste prosjektet står estetiske fag og skriving i sentrum. Staten Vermont innførte i 1992 portfolio assessment som arbeids- og evalueringsform i matematikk og engelsk (Dysthe1996).

I England har *coursework assessment* vært i bruk siden 70-årene som et supplement til tradisjonell eksamenspraksis. Der bygger elevens karakter både på en skriftlig eksamen og en mappe med et bestemt antall elevarbeider som elevene har arbeidet med i løpet av en avtalt periode eller kurs. Karakteren fastsettes av (fag)lærer og en ekstern sensor.

I USA har portfolio assessment fremstått som en alternativ arbeids- og vurderingsform, med sterke elementer av protest mot positivismens *test-* kultur i seg. I USA har testing og vurdering både fungert som et instrument for utvelgelse av elever og studenter og som administrasjonens kontroll av lærere. Portfolio

assessment kan forstås som en motreaksjon, en ideologisk dreining av hensikten med testing og vurdering i retning av at testing og vurdering primært skal fungere støttende for eleven i selve læreprosessen. Kontroll- og utvelgelsesaspektet får mindre vekt. Ellmin kaller det et paradigmeskifte (Ellmin 2000:58).

Fra internasjonal trend til praksis i Norge

I Norge var Olga Dysthe den første som skrev om mappevurdering. Allerede i 1992 skrev hun artikkelen : "Skrivemappe- evaluering - Ny motebølge eller brukande nyorientering" (Videregående opplæring 1/1992). Året etter kom 2. utgave av boken "Ord på nye spor" (1993), hvor hun i et omarbeidet kapittel 9 skriver:

" Prosessorientert skrivepedagogikk har også i vårt land aktualisert spørsmålet om vurderingsformer som er i samsvar med det berande prinsipp i undervisninga" (s.233). Dysthe ser på *skrivemappevurdering* som en vurderingsmetode som tar hensyn til læreprosessen så vel som til produktet, og at vurderingen blir knyttet til faglig utvikling. Hun har primært skrevet om bruk av mappevurdering knyttet til norskfaget, og var konsulent i Eksamenssekretariatets forsøksprosjekt Mappevurdering i norsk 1993- 1996 (Dysthe 1993, Dysthe m.fl. 1995, 1996). I en senere artikkelen bruker hun metaforen *kamelon* om mappevurdering, fordi den tar "tar farge" av det grunnleggende kunnskaps- og læringssyn som brukerne har. Eksamenssekretariatet har også initiert et idehefte om Mappevurdering i samfunnsfag 8. trinn og Rapport fra forsøk med mappevurdering i matematikk. I norsk sammenheng har mappevurdering primært blitt presentert som vurderingsredskap. Men rapportene viser tydelig den nære sammenhengen det er mellom evalueringsformen, selve arbeidsmåten og organiseringen av opplæringen ved bruk av mappevurdering.

Både i Mjøs- utvalgets innstilling *Frihet med ansvar: Om høyere utdanning og forskning i Norge(2000)* og Stortingsmelding 27 anbefaler innføring av *læringsmapper* eller *studentmappe* som vurderingsredskap, blant annet som en motvekt til det sterke skillet mellom læring og eksamen som kontroll. I boken "*Skriving for å lære. Skriving i høyere utdanning*"(Dysthe, Hertzberg og Hoel, 2000), presenteres bruken av mappevurdering eller portføljevurdering i høyere utdanning. Et eget prosjekt i tilknytning til PLUTO- prosjektet (om bruk av IKT i

lærerutdanningen) prøver ut *elektroniske mapper som lærings- og vurderingsredskap* (Høyskolen i Vestfold, ILS/ Universitetet i Oslo og høyskolen Stord/Haugesund, 01.06.2001 0- 01.07.2002). Ved Universitetet i Tromsø finnes det et doktorgradsprosjekt om mappevurdering i lærerutdanningen.

Eksempeler på arbeid med mapper i Norden

I Sverige finnes forskning omkring portfolio knyttet til faget: "Skapende bild", ledet av professor Lars Lindström ved Lärarhögskolan i Stockholm og inspirert fra Harvard-prosjektet. Ved Jyväskylä universitetet i Finland leder professor Pirjo Linnakylä et arbeid som blant annet fokuserer på digitale portføljer i barnehage, skole og høyere utdanning. Men foreløpig er mappevurdering et ganske nytt forskningsfelt i Norden. Dette er rimelig på bakgrunn av at det først i det siste årene at mappevurdering er blitt brukt.

I Sverige finnes for eksempel bøkene Mappevurdering (1998) av Karin Taube og Mappemetodikk i skolen (2000) av Roger Ellmin. I tillegg har Ellmin skolert personalet ved Älta skole. Ellmin har sin inspirasjon fra New Zealand, blant annet gjennom Ian Fox som er rektor ved Buckland Beach Intermediate School i Aukland på New Zealand, hvor det også er et livskraftig mappevurderingsmiljø.

Kapittel 3 TEORI

Rolleteori

Å forske på *lærerrollen* er en ambisiøs oppgave, fordi den er kompleks og har mange fasetter. Selve begrepet *lærerrolle* er så mangfoldig at det kanskje ikke er et helt egnet som et godt begrep. Jeg har valgt å beholde det av to grunner. Den ene fordi leseren umiddelbart assosierer dette begrepet til begrep som elev, skole og læring. Den andre fordi vårt språk ikke har noe bedre alternativ som gir samme assosiasjoner. Med bakgrunn i rollebegrepets flertydighet legger jeg vekt på å tydeliggjøre hvilke aspekter ved lærerrollen jeg løfter frem. Disse velger jeg å belyse ved å bruke rolleteori.

Begrepet *rolle* er fra antikkens teaterverden og viser til den papirrullen som skuespillerene brukte. Rollebegrepet brukes i dag i dagligtalen og i fagspråket. Det brukes på ulike måter og det er ikke enighet om hvordan dette begrepet skal forstås. Dette påpeker Biddle i sitt arbeide med *lærerrolle*-begrepet. Han sier at:

Dessverre er mange som bruker begrepet *rolle* ikke oppmerksom på at andre forfattere bruker dette i andre betydninger. Dette medfører at noen som har skrevet om lærerrollen har feiltolket arbeidene til andre forskere, eller har antatt (feilaktig) at andre lett kan forstå, og sette pris på, det som de har skrevet. (min oversettelse) (Biddle1997:500)

Ifølge Biddle er det vanskelig eller umulig å sammenholde resultater i ulike arbeider, fordi det ikke alltid fremgår av teksten hvilken betydning som legges i 'lærerrolle'-begrepet. I et av sine arbeider systematiserte Biddle de ulike betydningene av rollebegrepet i en stor mengde forskningsarbeider. Han fant *lærerrolle* - begrepet brukt i tre beskrivelser eller forståelser:

1. *Rolle som sosial posisjon eller status.* Denne bruken av begrepet refererer til karakteristiske trekk ved yrkesrollen så som: lærer, foreleser, musikk lærer, trener. Denne forståelsen brukes også for å angi gruppens sosiale status.
2. *Rolle som karakteristisk adferd i arbeidet.* Her refereres til adferd som er karakteristisk for lærere i en arbeidskontekst. Forfattere som bruker denne betydningen antar at lærerens adferd lar seg observere direkte, og at det arbeidet læreren gjør definerer selve lærerrollen.
3. *Rolle som forventning.* Her refereres det til forventninger til rollen, både de som læreren har til seg selv, og de forventningene som læreren møter av andre som foreldre, skoleadministrasjonen, elever/ studenter, politikere, i media og i offentlige debatter. Forfattere som bruker denne siste forståelsen av lærerrollen tenderer mot å se på lærerene som både rasjonelle og reflekterte yrkesutøvere.

Ingen av disse forståelsene av rolle har forrang foran andre, men gir en mulighet til å beskrive kompleksiteten som er innbakt i lærerrollen. Hvert punkt gir en mulighet til å

generere informasjon til nytte for utdanningsinstitusjoner, studentveiledere og andre som er opptatt av både utfordringene og hva en får til innen opplæringen og utdanning. (Biddle 1997).

I mappevurdering generelt, og ved Ålta skole spesielt, stod det relasjonelle aspektet ved lærerrollen sentralt. Jeg føyer derfor til en fjerde forståelsestype av *rolle*-begrepet, Fuglestad's begrep *rolle i relasjon*.

4. *Rolle i relasjon eller i forhold til andre roller*. Fuglestad tar utgangspunkt i de to mest sentrale aktørene i skolen lærer- og elev. "Desse to gruppene definerer seg i forhold til hverandre. Rollene deira er komplementære med rettar og plikter som er avhengige av kvarandre: Eleven ber om hjelp - læraren gjev hjelp, læraren gjev oppgåver- elevene utfører de" (Fuglestad 1993:17).

I denne forståelsen av begrepet *rolle i relasjon* er det samhandlingen mellom disse som står i fokus. Fuglestad påpeker at denne samhandlingen er en asymmetrisk rollerelasjon med en gjensidig bytterelasjon som tar hensyn til begge parter. Han bruker begrepet *undervisningsbytte*. "Skolen bygger sin eksistens på at læreren har noko som elevane vil ha. Det er snakk om en bytterelasjon der begge parter har fordelar: Elevane får kunnskap mot å vise respekt, dei får veiledning mot å la seg kontrollere. Me kan kalle det for undervisningsbyttet" (s.100).

Rolleteori gir en mulighet for å bli tydelig på hvilke deler av lærerrollen jeg vektlegger i studien. Det gir meg også muligheten til å avgrense oppgaven ved å ta utgangspunkt i noen fasetter ved lærerrollen. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på punktene 2) - Rolle som karakteristisk adferd og 4) - Rolle i relasjon eller i forhold til andre roller. Hovedvekten er på lærerrollen, men det er umulig å forske på lærerrollen uten å se den i sammenheng med elevrollen.

Det er også nødvendig å definere lærerrollen i forhold både syn på læring og kunnskapssyn, fordi dette nødvendigvis er førende for hvordan hver enkelt lærer utformer sin lærerrolle.

Det sosiokulturelle og konstruktivistiske perspektivet på læring

Læringsbegrepet som legges til grunn i denne oppgaven har en forankring i det sosiokulturelle og konstruktivistiske perspektivet på læring. Jeg velger først å redegjøre kort for utviklingen av dette perspektivet på læring og utvikling. Så velger jeg å legge vekt på teoriene til Vygotsky om internalisering av språk og læring i den

proximale sone, fordi jeg velger å bruke dette som teoretisk vinkling i analysearbeidet. Jeg velger også å bruke begreper hentet fra "Lärande i praktiken" Roger Säljö (2000), fordi han har ført det sosiokulturelle perspektiver på læring og utvikling inn i vår tid. Jeg har valgt å bruke hans begrep 'appropriering'.

Det konstruktivistiske perspektivet på læring hviler i kognitivismen, hvor blant annet Jean Piaget (1896- 1980) er en fremtredende eksponent (Imsen 1998:36). Et bærende element i kognitivismen er at det er ikke nok å være passiv mottaker av informasjon for å lære. Individet må gjennom egen aktivitet konstruere sin forståelse av omverden. "Ingen kan lære for deg!" Forestillingen om tenkning som en kulturfri kognitiv aktivitet, som er det synet på tenkning som kognitivismen bygger på, ble etter hvert en umulighet. Dette fordi språk, kommunikasjon, interaksjon, aktivitet og individets erfaring etter hvert ble sett på som sentrale elementer for å forstå hvor kompleks selve læringsprosessen er. John Dewey (1859- 1952) og hans filosofi om læring gjennom aktivitet og erfaring, representert med hans slagord *learning by doing*, ble etter hvert kjent, og læringens sosiale og kulturelle side ble mer fremtredende. Individet vil alltid være del av flere sosiale kontekster som den sosiale klassekulturen, skolekulturen, kameratkulturen, familie/ slektskulturen.

En annen retning innen konstruktivismen er det som kalles sosial konstruktivisme og som blant annet bygger på psykolog Lev Vygotsky (1896-1934). Han legger vekt på at læring er å forstå som et sosialt fenomen som skjer gjennom interaksjon der språk og kultur bidrar til å forme kunnskapen. Læring er først og fremst et sosialt anliggende. Vygotsky brukte ikke begrepet konstruktivisme. Hans teori kalles en sosiokulturell tilnærming til læring (Imsen 1998:171).

Beslektet med det konstruktivistiske perspektivet er symbolsk interaksjonisme som filosofen og sosialpsylogen George H. Mead (1863- 1931) utviklet. Han var ikke så opptatt av å forstå det enkelte mennesket, han var mer opptatt av å beskrive og forstå den gjensidige vekselvirkningen og påvirkningen som skjer mellom mennesker. Mead hevdet at et av særtrekkene ved mennesket er at det er i stand til å kommunisere (utveksle meninger) ved hjelp av symbolspråk, herav symbolsk interaksjonisme (Imsen 1998:37).

Det sosiokulturelle og konstruktivistiske perspektivet på læring og kunnskap hviler i teoriene til Dewey, Mead og Piaget og på den ene siden og Vygotsky og Bakhtin på den andre. Synet på læring og kunnskap i dette perspektivet blir, at læring og kunnskapsbygging både har en kognitiv side og en sosiokulturell side. Hvor språk,

dialog, interaksjon, kontekst og kultur står sentralt for å forstå hvor kompleks læringsprosessen og kunnskapsbygging er.

I denne oppgaven velger jeg å ta utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet på læring med vekt på sosial interaksjon. Utgangspunktet er noen teoretisk perspektiv til Vygotsky om internalisering av språk og læring i den proximale sone. Så velger jeg å bruke Säljö's begrep *appropriering*, fordi han bygger videre på Vygotsky og fører dette perspektivet på læring inn i vår tids kontekst.

Vygotskys teori om tanke og språk

Vygotsky var i sin utviklingsteori opptatt av mentale funksjoner og menneskets bevissthet, så som språk og tenkning, læring og utvikling. Han så to utviklingslinjer, en genetisk bestemt utvikling på den ene siden og på den andre den kulturelt- og historisk gitte utviklingslinje, så som utviklingen av språk, abstrakt tenkning, begrepsdanning og selektiv oppmerksomhet. Vygotsky så utvikling av høyere mentale prosessene som et resultat av interaksjon mellom barnet og dets kontekst. Omsatt til daglig tale betyr dette at vi først lærer i samhandling med andre, deretter gjør vi kunnskapen til vår egen (internalisert) (Imsen1998:156). Barnet eller mennesket kan bare forstås utfra den kulturhistoriske sammenheng det er en del av. Her forstår jeg Vygotskys begrep *kulturhistorisk* som innholdsmessig identisk med begrepet *sosiokulturell*. Vygotsky peker på at barnets utvikling skjer i samhandling med mennesker gjennom sosiale aktiviteter i en kulturell sammenheng og kulturen er historisk betinget. Han sa det så sterkt at det er i samhandling og i sosiale aktiviteter at barnet lærer og utvikler seg.

Internaliseringsprosessen

I forhold til utvikling av høyere mentale funksjoner, som *språk*, opererer Vygotsky med to plan: *det intermentale plan* (interpersonlige virksomhet) og *et intramentale* (intrapersonlige plan). Høyere mentale funksjoner som *ordene- språket*, opptrer først på det intermentale plan eller interpersonlige plan altså mellom mennesker. Barn lytter til og hører ord i interaksjon med voksne, leker med dem, gjentar dem i samhandling verbalt eller skriftlig. En samhandling som foregår på det intermentale plan lar seg observere. På et tidspunkt tar barnet aktivt denne prosessen videre til neste plan, det intramentale plan, forstått som en indre mental funksjon - en

internaliserings- prosess (Vygotsky 1978:27, Lindèn 1989:24). Barnet tar med seg ordene inn i seg selv, de internaliserer dem, bygger det sammen med hva de kan fra før. Nå er ordene blitt et redskap for tanken. Fordi dette foregår på et indre mentalt plan, bli det et indre språk . Det indre språk blir ifølge Linden(1989:25) trukket frem som Vygotskys teoretiske buemerke . Nå har barnet et indre språk som gjør det i stand til å snakke med seg selv om det det gjør, ordene representerer handlingen. Bare ved å si ordet kan barnet gjenkalle handlingen som en mental fiksjon, *en tanke*, og ordene/ språket kan derfor stå istedenfor handlingen. Barnet har nå fått et indre språk som redskap for tanken og til samhandling med andre. Vygotskij var opptatt av språket som redskap for indre høyere mentale funksjoner forstått som *tenkning*. For å belyse den kompliserte prosessen som foregår fra en tanke fødes og til den omsettes til verbale utsagn eller formuleringer, må vi konsentrere oss om den funksjonelle siden ved språket.

Tanken kommer ikke blott til uttrykk i ord- den forløber i ordet. Man kan derfor tale om tankens tilblivelse i ordet....Dette tankens forløp foregår som en indre bevægelse, som en overgang fra ord til tanke og fra tanke til ord. (Vygotsky 1974:352)

Og han beskriver forholdet mellom tanke og språk

Sprogets struktur representerer aldeles ikke bare en simpel afspejling af tankens struktur. Derfor kan man heller ikke hænge sproget over tanken som en færdigsyet kjole. Sproget tjener ikke som udtryk for den færdige tanke. En tanke der omsættes i sprog, omstruktureres og forandres. Tanken udtrykkes ikke i ordet- den forløber i ordet. (Vygotsky 1974:353)

Vygotsky så på tenkning som en høyere mental funksjon enn ord og indre språk, tanken kommer før ordet eller sagt på en annen måte: Språket enten det talte eller det skrevne ord, blir et uttrykk for hva vi tenker. Man kan også tenke i bilder i lys, mønstre og farger eller lyd som toner, klanger og musikk. Ord gir redskap for tanken, og ord blir språk som igjen gir mulighet til å formidle det vi tenker. Språket blir et *kulturelt redskap* for samhandling. Vygotsky er opptatt av den sammenhengen som er mellom barnets utvikling av høyere mentale funksjoner og interaksjonen det utsettes for i de sosiale kontekster det vokser opp i. Foreldre og lærere blir derfor sentrale aktører for barnet utvikling gjennom hvordan de tilrettelegger for stimulering og utvikling av barnets språk. Voksnes stimulering av barnets språk skjer gjennom interaksjon i læresituasjoner og ved at barna deltar i dagliglivets rutiner og aktiviteter. Det er særlig den språklige interaksjonen lærer- elev i læresituasjonen som har fokus

i denne oppgaven. Ikke som en språklig analyse, men språk i vid forstand brukt som redskap i læreprosessen.

Dette ligger nært opp til Vygotskys andre buemerke, teorien om læring og utvikling i den proximale utviklingssone.

Den nærmeste utviklingssone og læring

På samme måte som språk og tenkning hører sammen i Vygotskyjs utviklingsteori, så hører begrepene læring og utvikling sammen. Han opererer med to utviklingsnivåer som man må ta hensyn til ved tilrettelegging for læring. Han sier "We must determine at least two developmental levels" (Vygotsky 1978:85). Vi må finne barnets to utviklingsnivåer. Det første nivået er det som barnet kan utføre selvstendig, det barnet kan og har lært. Det andre nivået er det som barnet kan klare å forstå og utføre med bistand eller hjelp fra en voksen eller en kompetent kamerat, barnets potensielle utviklingsnivå. Det barnet kan med hjelp i dag, kan det klare på egenhånd i morgen. Av dette utledet Vygotsky et nytt begrep *den proximale sone* eller *den nærmeste utviklingssone*.

The zone of proximal development is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. Vygotsky (1978:86)

Det er i denne proximale sonen at barnets utvikling og læring foregår. Vygotsky snakker altså om utviklingsnivå (developmental level) ikke utviklingsalder. Han vektlegger betydningen av samspillet mellom barn og en voksen eller barnet og en mer kompetent kamerat. For at barnet skal få drahjelp i sin utvikling, er det viktig at den voksne bruker det Vygotsky kaller *kulturelle redskap* hvor språk er et av dem, for å utvikle høyere mentale funksjoner/ tenkning i denne samhandlingen. Ved å la ord følge handling kan den voksne påvirke internaliseringsprosessen. Barnet mestrer stadig nye utfordringen ved hjelp av indre språk som støtte, når det forsøker å arbeide uten bistand.

Vygotskys syn på barn med funksjonshemming og deres hjelpebehov

I sin forskning på funksjonshemmede barn og deres hjelpebehov var Vygotsky opptatt av å endre den tradisjonelle oppdragelsen eller tilnærmingen til disse barna.

Han var opptatt av å finne ut hvilke betydning den kulturhistoriske tradisjonen hadde for oppdragelsen og opplæringen av disse barna. Vygotsky viste at det er de samme lovene som styrer utviklingen og læringen til funksjonshemmede barn og vanlige barn. Av Vygotsky teorier kan vi sette opp noen sentrale perspektiver på læring som gjelder alle barn

- betydning av kulturhistorisk eller sosial kontekst for læring
- betydningen av interaksjon (samspill med andre) for internalisering av språk til indre språk og kunnskap
- den proximale utviklingssone
- sammenhengen mellom tenkning og språk

Vygotsky var kritisk til måten psykologer og pedagoger testet og vurderte funksjonshemmede barn og deres hjelpebehov på. I hans arbeider i *The Fundamentals of Defectologi* (1993) tilføyer han et moralsk aspekt, og med dette mente han at atferden til disse barna ikke var forårsaket av en medfødt vanske, men av kulturens syn på slike barn. Vygotsky sier: "The reason for moral deficiency should not be sought in the child, but externally, in the socioeconomic , cultural and pedagogical conditions in which the child grew up and develop"(s.150). Han så at psykologer og pedagoger i hovedsak var mest opptatt av å teste funksjonshemmede barns svakhetene enn deres muligheter. Han mente derfor at disse barna burde testes med kompensatoriske tester som gjorde det mulig å kartlegge barnets potensielle utviklingsmuligheter, for dermed å kunne dra nytte av deres utviklingsmuligheter i den proximale sone. Tiltakene burde støtte opp under disse utviklingsmulighetene.

Vår kulturs syn på og eventuelle endring i syn på funksjonshemmede barn fremkommer for eksempel gjennom revisjon av lovverk. Jeg velger å trekke frem det som nå heter Opplæringsloven (1997) og tilhørende læreplaner (L-97). I gjeldende lov har alle barn rett og plikt til 10-årig opplæring tilpasset evner og anlegg fra og med det året de fyller 6 år. De har rett til opplæring i minimum 3 år til i videregående skole og i tillegg kan voksne, etter sakkyndig vurdering, få voksenopplæring etter gjeldende regler. Revisjonen i 1987 bygde videre på intensjonene fra revisjonen i 1975. Den endringen som førte til mest rabalder i 1975, slik jeg husker det, var vedtaket om å legge ned spesialskolene, og at Spesialscoleloven opphørte å eksistere som egen lov. Retten til spesialundervisning ble ivaretatt i en felles Grunnskolelov.

Funksjonshemmede barn fikk rett til å gå på hjemmeskolen og rett til spesialundervisning.

Da jeg begynte å jobbe ved PPT, kommunens sakkyndige organ, i slutten av åttiårene kunne jeg fremdeles møte uttrykk i henvisninger som "Eleven har lite utbytte av undervisningen og en ber derfor om at PPT vurderer om eleven er *opplæringsdyktig* eller ikke". Et uttrykk som forsvant fra lovverket i 1975. Dette velger jeg å tolke som er uttrykk for hvor lang tid endringsprosesser i kulturens holdninger til barn med funksjonshemninger tar.

Selv om vi i dag ikke lenger bruker Vygotskys samtidsbegrep 'defektologi', men har byttet det ut med spesialpedagogikk, så er Vygotskys tanker en utfordring selv i år 2002. For spørsmålet blir om vi nå er fri for kulturbetingede (vrang)forstillinger omkring barn med funksjonshemninger og deres utviklingsmuligheter. For hva er egentlig forskjellen på en spesialscole og en isolert avdeling for spesialundervisning ved en skole der 'spesialelevne' er uten daglig, naturlig og jevnlig kontakt med de andre elevene. Slik jeg forstår dette, får skoler som velger denne løsningen minst en ekstra utfordring mht å tilrettelegge for en opplæring som medvirker til et felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag for alle. For hvordan skapes felles forståelse? En slik forståelse må slik jeg ser det, være resultatet av en læreprosess der alle elevene deltar ut fra sine forutsetninger på samme læringsarena. Dette bringer med til Roger Säljö og hans begrep *appropriering*. Som nettopp tar opp og utdyper hvor sentral samhandling er for læreprosessen.

Intersubjektiv kommunikasjon som grunnlag for appropriering.

Säljö er opptatt av hvordan læring og utvikling hos barn foregår ut fra et sosiokulturelt/ kulturpsykologisk perspektiv på læring, som slett ikke er noe entydig begrep, men det gir oss en mulighet til å forstå hvordan tradisjoner, forventninger og det kommunikative miljøet virker inn på læring. Han stiller og bevarer spørsmål som: "Hva var gode lese- og skriveferdigheter for femti år siden, og hva krever vi av elevene i dag?" Säljö hevder at det ikke er mulig å besvare slike spørsmål uten å trekke inn samtidens behov for og bruk av nettopp disse ferdighetene.

Det sosiokulturelle læringsbegrep handler om og beskriver hvordan individer og grupper tilegner seg kunnskap, som han kaller kulturelle ressurser, i en kontekst,

og hvor sentralt samspillet mellom individet og gruppen er i dette perspektivet på læring.

I denne tradisjonen har termene *redskap* eller *verktøy* i en utvidet betydning. Man tenker nødvendigvis ikke at disse termene er forbeholdt fysiske redskap eller verktøy, men omtaler like gjerne de språklige og intellektuelle ressursene som redskap for individene. Redskap som individet har tilgang til og bruker både for å forstå sin omverden og for å handle i den. I dette perspektiver blir spørsmålet om hvordan vi lærer, derfor et spørsmål om hvordan vi tilegner oss disse redskapene eller ressursene (f.eks språk) for å tenke og mestre de praktiske utfordringene som er deler av våre omgivelser og vår kultur. Samfunnets samlede kunnskaper har forlengst passert hva et menneske er i stand til å lære og lagre i sin hjerne. Men menneskets hjerne er en sentrale komponent for individets evne til å behandle, kombinere, utnytte og uttrykke sammenhenger og meninger kommunikativt. Interaksjon med andre er også grunnleggende for at vi skal få del i samfunnets historiske kunnskaper og handlingsmønstre. Säljö skriver slik om grunntanken i sosiokulturelt perspektiv på læring:

"Den historiske utviklingen finnes nærværende i det nåværende. Men i alle disse prosessene er kommunikasjon / interaksjon mellom mennesker avgjørende. Det er gjennom kommunikasjon som sosiokulturelle ressurser skapes, men det er også gjennom kommunikasjon som de føres videre." (Säljö 2000:22)(min oversettelse)

For å forstå læring i dette perspektivet må en fokusere på den interaksjonen og kommunikasjonen som finner sted mellom lærer- elev og mellom elever i læringssituasjoner når kunnskap (gjen)skapes og føres videre til elevene. Säljö sier at dersom man skal studere læring i et sosiokulturelt perspektiv, så må man være oppmerksom på tre ulike fenomen som virker sammen. Disse fenomenene er:

1. Utvikling og bruk av intellektuelle redskap som språk
2. Utvikling og bruk av fysiske redskap som verktøy
3. Kommunikasjon og de forskjellige måtene som menneskene utvikler former for samarbeid i forskjellige kollektive virksomheter (s 22)(min oversettelse)

Säljö betrakter språk som det aller viktigste medierende (tysk:Vermittlung=formidling) kulturelle redskap. Jeg velger å legge mest vekt på punkt 1 og 2 i min studie av lærerrollen, fordi språk som intellektuelt redskap utvikles gjennom kommunikasjon.

Säljö tar opp to sentrale aspekt ved det å 'samtale'; man kan ikke bare "*samtale*"- man må også "*sam- lytte*" (Säljö deler ordene slik). I en interaksjon knyttet til en læresituasjon vil elevene ved å sam- tale og sam- lytte til hverandres forklaringer og slutninger både lærerens og de andre elevenes, få tilgang til hverandres forståelse og tankemessige anstrengelser. Perspektivene omkring temaet i samtalen koordineres. Säljö skriver at nettopp denne *intersubjektivitet* (s 114) gjør at jeg kan se hva du ser i problemet og det motsatte. Mulige løsningsforslag kan dermed bli felleseie og tas videre av alle som deltar i interaksjonen. Slik oppstår det en sammenheng og en felles forståelse i tenkningen mellom individene gjennom språklig kommunikasjonen. "Vi deltar i kommunikasjon, gjør oss kjent med måter å tenke og handle på, og siden kan vi bruke dette selv", skriver Säljö (s 114)(min oversettelse), og kaller dette "appropriation". Jeg oppfatter appropriasjon som en prosess. Appropriasjon kan oversettes med tilvending eller deltakende tilvending.

Jeg oppfatter appropriasjon som et annet begrep for det som Vygotskys kaller internalisering. Men jeg opplever at Vygostky ikke forteller oss hvordan barnet internaliserer nye ord og begreper til et indre språk. Bare at på et eller annet tidspunkt tar barnet begrepet fra det intermentale plan og til det intramentale plan. Säljö beskriver at denne prosessen krever appropriering, en aktiv deltakelse som gjennom kommunikasjon og samhandling med andre vender seg til, og blir kjent med nye og andres måter å tenke og handle på mht nye begreper eller kunnskap. De oppnår en felles forståelsen. Slik jeg forstå Säljö løfter han gjennom begrepet appropriering frem hvor sentralt samtale, interaksjon og samhandling er for elevens læreprosess. Dette gir føringer til lærerrollen. Læreren må gå i interaksjon og dialog med eleven for å skape eller mer gjenskape en felles forståelse sammen med elevene.

Det vi tenker på som pensum og som eleven skal lære i løpet av sin skoletid, er våre kulturelle ressurser. Enten det er å lære å lese og skrive, brøkgregning, historie , samfunnskunnskap eller holdningsskapende arbeid. Säljö ser også andre aspekter ved kommunikasjon som gir tankeknagger til analysearbeidet .

Kommunikasjon er situert

Säljö trekker frem og vektlegger sammenhengen mellom kommunikasjon og tenkning. Han legger stor vekt på at tenkning kan sammenlignes med en indre samtale som mennesker fører med seg selv ved hjelp av språk. Samtidig presiserer

han at 'tenkning' og 'språklig kommunikasjon' ikke er det samme og kan dermed ikke sidestilles. Kommunikasjon vil alltid foregå i og bestemmes av den konteksten den foregår i. Dette er en av grunntankene i det sosiokulturelle perspektivet.

Hva mennesker sier, skriver eller gjør er alltid bestemt av konteksten og ikke bare et uttrykk for deres tanker eller begrepsforståelse (...) det som sies må også forstås som et uttrykk for at mennesker i sin alminnelighet oppfyller de kommunikative kontrakter som gjelder for sosial interaksjon (...) som gjelder i alle intervju situasjoner og alltid i barn- voksen relasjon. (s. 116-117)(min oversettelse)

Det betyr at jeg må forstå interaksjon lærer- elev i feltet ut fra flere vinklinger. Jeg må forholde meg til hva det kommuniseres om (innholdet), konteksten det kommuniseres i og hvilke kommunikative kontrakter det er mellom dem som deltar. Man kommuniserer på flere måter. De mest vanlige kommunikasjonsformene i skolen er muntlig eller skriftlig, det siste gjerne knyttet til vurderings- og eksamensform i form av skriftlig arbeider eller prøver. Å anta at man kan si noe om hva barn tenker og kan, ut fra hva det klarer å skrive, blir ifølge Säljö :(2000:117) ganske merkelig. Særlig når man vet hvor vanskelig det er å beherske 'skriving' som kommunikasjonsform. Løsningen på dette dilemmaet blir å behandle og forstå barna handlinger som situerte praksis, og ikke late som om det avslører noe mer enn det gjør.

Ved å bruke Säljös begrep *appropriering* og hans forståelse av kommunikative kontrakter, får jeg nye tankeknagger for å analysere og beskrive interaksjonen og kommunikasjonen mellom lærer- elev og selve lærerrollen. De mønstre som dannes i interaksjonen kan, ifølge Wadel (1991), få frem sammenhengen mellom sosial organisering ("pattern of behavior") og kultur ("pattern for behavior").

Wadels begrep "Pattern for behavior" og "Pattern of behavior"

Denne oppgaven vil være en analyse og beskrivelse av lærerrollen slik jeg møtte den på Älta skole. En lærerrolle vil alltid være i utvikling og underveis. Lærere jobber med barn og unge mennesker i utvikling i et samfunn og i en verden i endring. Lærere må aktivt forholde seg til pedagogisk forskning og utviklingsarbeid, den teknologiske utviklingen, endrede familiemønstre og et stadig mer flerkulturelt samfunn.

Skolekulturen vil i så måte endres over tid enten på grunn av påtrykk utenfra eller som på Älta skole både innefra og utenfra. For å få et grep på disse umerkelige kulturelle endringen velger jeg ta utgangspunkt i begrepet *kultur*. Ved å definere og

forholde seg til begrepet kultur, her: skolekultur, blir det mulig å forstå og forholde seg til aspektene i en umerkelig endring.

Kultur i etnografisk forståelse er ikke noe enkelt eller entydig begrep og blir som oftest både underforstått lite uttalt og lite drøftet. *Kultur* i alminnelig forståelse av begrepet konstitueres gjennom våre kognitive kart, de normer, de verdier, den oppfatninger og den forståelse av virkeligheten som vi antar er felles for medlemmene i en organisasjon. I så måte blir kultur forstått til å være naturlig og gitt, og til dels svært vanskelig å definere, fordi det ikke er noe entydig begrep. For å forstå kulturbegrepet, velger jeg definisjonen til Cato Wadel (1991). Han gjør et analytisk skille mellom kultur som de ideelle mål og visjoner, "*pattern for behavior*", og kultur som praksis i form av de sosiale strukturene eller den sosiale organiseringen, "*pattern of behavior*".

Slik jeg forstår dette blir "*pattern for behavior*" de ideelle rammene som vi tenker i og reagerer ut i fra i en organisasjon, uten at man nødvendigvis tenker på dem i det daglige. Kultur som "*pattern of behavior*" / mønstre av atferd eller sosial organisering blir de symboler og kulturelle uttrykkene som lar seg observere og som uttales. For eksempel hvordan skolen som organisasjon deler inn selve bygningen, skoledagen i tid og rom, utformer klasserom og selve undervisning. Hvordan meninger kommuniseres innenfor en organisasjonen, hvilke forventinger og begrensning som løftes frem, uttales og diskuteres. Enkelt sagt blir det å forstå som den synlige og uttalte skolekulturen.

Rektor på Älta skole eksponerer skolens ideelle kultur, "*pattern for behavior*", gjennom for eksempel uttalelser som: "Her ved Älta skole bruker vi portfolio som arbeids og vurderingsredskap". Et tydelig signal om at ved Älta skole har de endret skolens ideelle kultur, forståelsesrammer, for hva som er god undervisning og hva som fremmer læring hos barn.

Det jeg skal observere og analysere er atferds- og undervisningsmønstre ("*pattern of behavior*") som kan være resultatet av ovennevnte forståelsesrammer ("*pattern for behavior*"). Ved hjelp av disse to begrepene kan jeg ifølge Wadel studere en allmenn og grunnleggende sosial prosess: *den sosiale organisasjon av kulturelle verdier* (Wadel 1991:18).

En skolekulturen vil, slik jeg ser det, endres over tid enten på grunn av påtrykk utenfra eller som på Älta skole både innefra og utenfra. En skoleledelse som ønsker at skolen skulle endres innenfra, endrer de ideelle rammene for den pedagogiske

tenkningen. Hele personalet bestemte seg for at høsten 1997 skulle de begynner å bruke portfolio som arbeids- og vurderingsredskap for alle elever på Älta skole. Jeg skal ikke forholde meg til omleggingsprosessen som organisasjonsutvikling. Jeg velger å observere lærerrollen i praksis slik jeg møtte den, og analysere frem og beskrive eventuelle "nye" undervisningsmønstre på en skole som har portfolio som offisiell og ideell skolekultur.

Kapittel 4 METODE

Valg av metode og observasjonssted.

Utgangspunktet for valg av metode er forskningsarbeidets problemstilling: "I hvilken grad og på hvilken måte er 'mappevurdering' et arbeids- og vurderingsredskap som gir læreren mulighet til å utvikle undervisningsmønstre slik at hver elev kan få utvikle seg ut fra sine forutsetninger." Jeg valgte å gjøre et forprosjekt på en uke før jeg endelig bestemte meg for forskningsmetode. For å besvare hovedproblemstillingen velger jeg å legge hovedvekten på kvalitative forskningsmetoder med deltakende observasjon knyttet til klasserom og kvalitative forskningsintervju av lærere, supplert med uformelle samtaler med lærere, spørreskjema og elevarbeider. Ifølge Kvale (1997:61) er det nettopp kombinasjonen, intervju - feltarbeid, som gir mest holdbare resultater. Dette er også naturlig metodevalg ut fra mitt teoretiske fundament. Jeg har derfor valgt følgende forskningsmetoder

1. Feltarbeid, med vekt på observasjon
2. Kvalitative halvstrukturerte forskningsintervju/ forskningssamtale
3. Kvantitative spørreskjema
4. Elevarbeider hentet fra mapper

Et ønske om å studere lærerrollen på en skole hvor de hadde brukt mappevurdering for alle elever noen år, førte meg til Älta skole utenfor Stockholm. Ved oppstart og planlegging av hovedoppgaven fant jeg ikke skoler i Norge som brukte mappevurdering på hele skolen over noen år. I dag vet jeg at flere skoler i Rogaland har tatt i bruk mappevurdering, blant annet alle ti skolene i Hå kommune. Flere skoler i Hordaland er nå i gang med mappevurdering, blant annet her i Bergen.

Feltarbeid i Sverige og ekstra utfordringer

Studieturene til Sverige ga meg ekstra utfordringer. Språk var en av dem.

Undervisningsspråket gikk greit å forstå, fordi dette ligger nært det boklige språket som finnes i skjønn- og faglitteratur. Utfordringen ble det hurtige, kontekst- relaterte hverdagsspråket med lokale koder, dialekt og slenguttrykk. Samtidig ble det en styrke, fordi jeg oftere ba om forklaring på ord og uttrykk på Älta enn det jeg ville ha gjort i et skolemiljø i Norge, hvor mye av skolekodene er underforståtte og blir lite

uttalt. Samtaler lærer- elev og særlig elev -elev, som ikke dreide seg om fag og skolearbeid, ble fort uforståelige. Jeg manglet kunnskap om deres bakgrunn og fritidsinteresser, samt hva som var 'inn og kult' i den lokale barne- og ungdomskulturen.

Lowverket var en annen utfordring. Jeg måtte sette meg inn i hvilke lover, forskrifter og læreplaner som styrer svensk skoleverk (redegjort for i kap.2).

Tidsbruk i feltet

Tidsbruk for innhenting av forskningsmateriale ble begrenset på grunn av avstanden. Jeg hadde ikke anledning til å stikke innom 'mine' klasserom jevnlig noen dager i uken over i tid, fordi skolen ligger utenfor Stockholm. Jeg valgte å konsentrere innsamlingen av data til tre uker, inklusive en uke til forprosjekt for å bli kjent, for å prøve ut teoretiske vinklinger, for å gjøre feltarbeid og for å få 'kjøtt og blod' på mappevurdering som arbeids- og vurderingsredskap. Mesteparten av mitt empiriske materiale ble samlet inn i løpet av to uker under hovedprosjektet. Tidsrommet i mellom periodene brukte jeg til å planlegge hovedprosjektet. I etterkant av hovedprosjektet gjennomførte jeg en spørreundersøkelse. Tidsplanen for forprosjekt og hovedprosjekt ble tilpasset egen studieplan og i samråd med kontaktlæreren på Älta skole. For å få oversikt over forskningsperioden har jeg valgt å sette opp fremdriftsplan.

	Forprosjekt 22. - 26.05.00		Hovedprosjekt Fom.26. 03.01		Hovedprosjekt Tom 06.04.01	Utarb. Mai 01 Sp.skjema	Analyse Rapport
22.	Obs. 6F	26.	Obs 6H	2.	Obs m/video 3M/ obs 6H	1.utsending 04.06.2001	Transkrib intervju april/mai
23.	Obs 6F	27.	Obs 6H /skuespill i gymsalen/ Obs 6H	3.	Obs v/video 6H/ Intervju Ingrid	Retur 20.06	Analyse- arbeid
24.	Obs 6F/ obs 4 L	28.	Obs 6H/ Obs 3I/ Obs 3M/ 2A	4.	Obs m/video 6H Intervju Marit	2.gangs utsend 17.09.2001	Skriving oppgaven Aug 2001
25.	Obs 6F/ 4L	29.	Obs m/video 6H/ obs 3I	5	Obs m/video 3i/ 3M	Retur 29.09.01	Innlev Vår2002
26.	Obs 2I/ / 6F	30.	Obs 3M	6	Intervju Ada		

Etablering av kontakt

Kontakten med Älta skole ble opprettet via fagnettverket til min veilederer professor Olga Dysthe. Med utkast til prosjektplan innledet jeg det formelle samarbeide med

Älta skole i mai 2000. Jeg presenterte prosjektet for rektor på telefon og deretter skriftlig (vedlegg nr.1). Skolen stilte seg positive til mitt prosjekt og en av lærerene (Ada) stilte seg umiddelbart positiv til både å være kontaktlærer og til å bli forsket på. Avtaler om tidspunkt for forprosjektet ble gjort med Ada og gjennomført i mai 2000 og hovedprosjekt mars/april 2001.

Ny forskningsarena- spisebordet på lærerværelset.

Noen dager etter presentasjonen oppdaget jeg en arena i tillegg til klasserommene. Lærerrummet hadde en kjøkkenkrok med kaffeautomat og et stort spisebord med plass til mange stoler. Det var flere sittegrupper, men spisebordet fungerte som et samlingspunkt. Om morgenen var det morgenkaffe, avislesing, utveksling av beskjeder. Det ble gjort avtaler, luftet ideer og frustrasjoner. Her var tonen uformell og hyggelig. Hele personalet var innom i løpet av dagen; lærere, rektor, bibliotekaren, kontordamen, helsesøster og vaktmesteren. Senere hadde man sin lunsjpause der, dersom man ikke spiste med klassen i matsalen. Mye av den gjensidige samhandlingen som beskriver fellesskap, engasjement og vitalitet i personalgruppen foregikk her (Imsen 1997:340). Her minnet man hverandre på lærerskolestudenter, besøkende skolefolk, personalets fødselsdager, kompiskjøring når man skulle på læremiddelutstilling, diskuterte og utvekslet beskrivelser om for eksempel 'Forskeren fra Bergen' og hva nå hun gjorde når hun var inne i klasserommet. Spisebordet var en observasjonsarena hvor jeg kunne observere de uformelle interaksjonene mellom lærere.

Feltarbeid i forprosjektet og hovedprosjekt

Feltarbeidet tar utgangspunkt i min forståelse av feltarbeid i kvalitativt orienterte studier.

Enkelt sagt innebærer feltarbeid at forskere oppholder seg blant de folk de vil studere i deres naturlige omgivelser. En prøver å observere direkte den samhandling som finner sted mellom folk, og en prøver selv å delta i så mye av den samhandlingen som overhode mulig (Wadel 1991:9).

Den åpne deltakende observasjonen er sentral innenfor feltarbeid. Under feltarbeidet valgte jeg å plassere meg strategisk i klasserommet for å kunne observere mest mulig og samtidig notere ned fortløpende. Jeg valgt ulike typer observasjoner alt etter hva som passet. I noen situasjoner passet det med løpende protokoll som under

fellesøkter og gjennomganger. I noen situasjoner ble jeg mer deltaker, og jeg valgte å notere ned sammendrag av situasjonen supplert med egen opplevelse i etterkant. I utvalgte situasjoner under hovedprosjektet valgte jeg å bruke videokamera som observasjonshjelpemiddel, primært i svensk og matematikk både i tredje og sjette klasse. Noen av disse presenteres i analysekapittelet. Under videoopptak førte jeg en enkel logg parallelt, hvor jeg også noterte ned egne inntrykk, tanker og spørsmål knyttet til situasjonene jeg videofilmet.

Under forprosjektet prøvde jeg også å gjøre noen erfaringer med å delta i samtaler med elever knyttet til læresituasjoner. Jeg erfarte fort at jeg måtte snakke en blanding av norsk og svensk ('svorsk') med elevene. Under hovedprosjektet valgte jeg å prioritere observasjon av samspill lærer- elev, og fikk mindre tid til slike impulsive interaksjoner med elevene.

Det var hele tiden viktig å føle seg frem i forhold til hvilken rolle jeg skulle ha i tilnærmingen til feltet.

Adgangsrolle i feltet og gjensidighet mellom forsker og informant

Wadel (1991:27-29) hevder at for at forskeren skal få adgang til den kulturen hun ønsker å forske på, må hun etablere andre roller i tillegg til forskerrollen, fordi forskerrollen vanligvis ikke er den rollen som gir lettest adgang. Forskeren må etablere en adgangsrolle. Derfor ble jeg litt betenkt da jeg ble presentert som "forskeren fra Bergen" for et samlet personale. I etterkant viste det seg at kallenavnet 'forskeren fra Bergen' var en liten genistrek, som gjorde at jeg fikk en særstilling i form av en annen kategori besøkende enn de 'vanlige' skolefolkene på studiebesøk. Älta skole hadde stadig skolefolk på studiebesøk (rektorer, lærere, konsulenter fra skoleadministrasjoner) som ønsker å få et innblikk i portfolio som arbeidsredskap. Dette medfører mye ekstra innsats, hvor lærerne ved Älta skole gir mye og kanskje ikke alltid får så mye tilbake. En 'forsker fra Bergen' representerte en ny utfordring i deres skolehverdag. 'Forskeren fra Bergen' ble plassert i en annen kategori enn de 'vanlige skolefolkene på studiebesøk'. De så en mulighet for å få litt tilbake. Mitt forskningsarbeid skulle ende ut i en rapport, en hovedfagsoppgave, som ville kunne belyse sider ved deres undervisningspraksis på en slik måte, at det kunne gi ny innsikt i egen praksis. Lærerne så en mulighet til å få 'noe' tilbake. Det ble en usagt avtale om en bytterelasjon, jeg skulle ikke bare få 'noe', jeg skulle gi 'noe' tilbake. Et

gi - og - *ta* forhold som gir adgang til deltakende observasjon (Wadel 1991:33). Jeg ble invitert inn i flere klasserom.

Det å være en godt voksen hovedfagsstudent var også en døråpner til samtaler. "Hvordan er det å studere i din alder?" ble en åpningsreplik for kontakt fra lærerernes side. I samtalene som fulgte ble min studentstatus og lærererfaring tema. Ifølge Wadel (s.30) er det *lærlingerollen* som gir best adgang til feltet. Spørsmålet mitt ble om jeg nå på noen måte kunne plasseres i *lærlingerollen*. Også her fikk jeg hjelp av det '*gi*- og- *ta*'- forholdet som var i ferd med å etablere seg. Lærerne forsto at jeg, som hovedfagsstudent, hadde en *lærlingerolle* både i forskningsarbeidet og i forhold til lærerrollen i portfolio i praksis. Dette gjorde min tilstedeværelse mindre farlig. Jeg tolket dette som et behov fra informantens side for å få bekreftet gjensidigheten og likeverdet mellom informant og forskeren fra Bergen, før min adgangsrolle ble akseptert og etablert. Jeg ble forskerlærlingen med lærerbakgrunn.

Min interesse for deres arbeide i klasserommet utfra et kvalitativt forskningsperspektiv var spennende i seg selv. Vår felles undring over at det ikke var forsket på *lærerrollen i portfolio* gjorde oss jevnbyrdige. Det som fungerte som den beste døråpner, var da de oppdaget at vi hadde mye felles. Isen ble brutt, og vi snakket om vanlige og generelle tema som barn, hunder, natur, ferie, fjellturer. Ifølge Repstad (1998:43-44) er dette viktig for å oppnå kontakt og tillit mellom informant og forskere. Dette ble også inngangsbilletten til å lære å forstå det lokale språket i vid forstand.

Elevene var svært vant til studiebesøk i klasserommet. Forskerbegrepet hadde elevene erfaring med selv gjennom egne forskningsprosjekter knyttet til for eksempel naturfag. Jeg valgte å bruke noen minutter i hver klasse for å presentere meg, og for å fortelle elevene konkret hva jeg skulle gjøre. At det var *lærerrollen* jeg skulle forske på. Deres lærer hadde invitert meg inn i klassen. Jeg fortalte at jeg skulle observere, med og uten video, og skrive ned hva klassen jobbet med og hvordan læreren jobbet. Elevene måtte gjerne spørre om det var noe de lurte på. Da jeg hadde presentert meg i en 2.klasse under forprosjektet, var det en liten lyslugg som rakk opp hånden og konstaterer: "Da må du se på oss elever også, for uten elever ingen lærere." Jeg måtte bare takke og si at han hadde helt rett. Etter denne episoden inkluderte jeg også hans tanker i min presentasjon.

En annen sterk opplevelse fra forprosjektet var mitt møte med den fysiske "portføljen" i form av et hjemmearkiv. Alle elevene i 6.klassen til Ada hadde portføljemappen plassert på pulten, og den var i aktivt daglig bruk. I semiorisk

forståelse var denne portfoliomappen et sterkt 'tegn' på at her var noe ukjent i det kjente klasseromsmiljøet. Den var et tegn på noe nytt. Det var en stimulans til videre utforskning. Hva representerte denne mappen?

Etterarbeid fra forprosjektet og etiske utfordringer

Under renskriving av feltnotater fra forprosjektet oppdaget jeg at jeg trengte et hjelpemiddel i observasjonen som kunne fange opp og lagre større deler av interaksjonen, særlig samtalen(e) mellom lærer- elev i undervisningssituasjoner dersom jeg skulle vektlegge dette i analysen av interaksjonen. I mitt arbeide bruker jeg videoopptak som observasjonshjelpemiddel. Derfor ble det naturlig å bruke video.

Jeg søkte Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) for å få vurdert behovet for konsesjon, fordi bruk av videoopptak som observasjonshjelpemiddel identifiserer personer. NSD konkluderte at forskningsarbeidet oppfylte kravene for konsesjonsfritak under forutsetning om at personer ble anonymisert i rapporten, at gjeldende regler for oppbevaring og sletting av opptak ble fulgt, og at foreldrenes skriftlig tillatelse ble innhentet før jeg kunne gjøre videoopptak av deres barn i samhandling med sin lærer (vedlegg nr 2), jf §7-25 i personregisterloven. Den svenske Datainspektionen ble kontaktet og deres svar henviste til at forskningsetiske retningslinjer ble ivaretatt gjennom det norske personregisterloven.

Utvalg i hovedprosjektet

Fra forprosjektet hadde jeg observasjonsmateriale fra 3 klasser. De fleste observasjonen var fra 6.klassen til Ada (6F). Noen var fra klassen til Ingrid som under forprosjektet var 2.klassinger. I tillegg hadde jeg et par observasjoner fra en 4.klasse.

Jeg valgte å bruke spisebordet som arena når jeg utfordret lærere til å delta i forskningsarbeidet i tillegg til Ada. Jeg ba dem bruke tid på å bestemme seg. Jeg ønsket ikke å presse. De behøvde heller ikke å komme med forklaringer, dersom de takket nei til utfordringen. Jeg ble møtte med en entydig positiv holdning.

Utvalget i hovedprosjektet til slutt slik: Den nye 6.klassen til Ada (6H), klassen til Ingrid som nå var 3.klassinger (3 i). I tillegg ble 3.klassen (3M) til Marit med i utvalget. Jeg valgte å konsentrere arbeidet omkring disse tre klassene.

Samlet utvalg fra hele prosjektet er da primært to 6.klasser og to 3.klasser. Det er observasjonsmateriale fra disse klassen sammen med intervju av deres lærere danner grunnlaget for analysen..

Feltarbeid i hovedprosjektet

Jeg valgte å starte opp med observasjon i klasserommene etter samme lest som under forprosjektet. Med tilstrekkelig antall av 'tillatelse til å gjøre videoopptak' begynte jeg å gjøre videoopptak. Etter hvert gjorde jeg også et utvalg av de mulige mappebarna. Disse redegjør jeg for i neste kapittel. Jeg vekslet mellom observasjon med blokk og blyant og videoopptak. De første gangene jeg brukte videokamera, ble elevene forstyrret i sitt arbeide av at jeg filmet dem. Utfra erfaring valgte jeg å la elevene se opptakene av seg selv umiddelbart ved å spole tilbake. Selv om dette tar litt tid, så fører det til at elevene blir mindre og mindre opptatt av kameraet. Siste uken la de knapt merke til meg.

METODEVALG I ANALYSEARBEIDET

Det empiriske materialet består av klasseromsobservasjoner med blokk og blyant og videoobservasjoner, forskningssamtaler, spørreskjema og elevarbeider. Et komplekst materiale som hver for seg er inntrykk fra og gir innblikk i hverdagslivet ved Ålta skole, hentet fra to sjetteklasser og to tredje klasser. Egen forståelse av analysearbeid baserer seg på Fuglestad (1997, 1997), Kvale (1997), Mellin- Olsen (1996), Thagaard (1998) og Wadel (1991). Formen på analysearbeidet har variert med materialet for å kunne belyse og besvare forskningshypoteser men også for å være respektfullt lyttende til og åpen for hva som ligger i materialet.

I hermeneutiske filosofi, tradisjon og forståelse(Gadamer 1900-2002) har forskerens sin fordom eller forforståelse. Forskerens forforståelsen danner sammen med teoretiske vinklinger og problemstillingen de "brillene" eller den forståelseshorisonten som det empiriske materialet tolkes og analyseres gjennom. Forskeren er en del forskningsarbeidet, og kvaliteten påvirkes av blant annet forskerens kompetanse, kunnskap, erfaring og evne til å se. Det er vanskelig å se det man ikke har lært å se. Forskerens evne til å skrive og særlig til å skrive om og skrive frem funn, opplever jeg som en sentral del av hele forskningsprosessen. Det empiriske materialet kan utfra hermeneutisk filosofi tolkes på mange ulike måter, også av forskeren selv. Etterhvert redegjør jeg for valg av retning i analysearbeidet og hvilke vinklinger som jeg legger til grunn i analysearbeide.

Analyse i flere stadier - bearbeiding av observasjonene til fortellinger

Analysearbeidet startet allerede under feltarbeidet gjennom de prioriteringer og de valg av situasjoner som ble observert og under renskriving av dagens feltnotater. Observasjonsnotatene ble bearbeidet til "Thick descriptions" etter ide fra Birgitta Kullberg (1996), og beskrivelsene eller fortellingene ble igjen sortert etter hvor i arbeidsperiode fortellingen var hentet : oppstart, i midten eller mot slutten, hvor var elevene i sin læringsprosess, hva var målet for timen, hensikten eller intensjonen læreren hadde for aktiviteten, hvem deltok og i hvilken funksjon eller rolle hadde læreren i samhandlingen. Letingen etter sammenhenger og mulige måter å beskrive og analysere lærerrollen på var i gang.

Jeg valgte å konsentrere analysearbeidet omkring de ulike typene observasjoner og forskningssamtalene. Spørreskjemaene og elevarbeider kan i beste fall supplere funn fra observasjonene og forskningssamtalene. Jeg valgte å begynne med fortellinger av lærerens arbeide i klasserommet, undervisningen og interaksjonen mellom lærer- elev. Gjentatte aktiviteter ble utgangspunktet for letingen etter mulige sammenhenger mellom lærerens undervisningsmønstre ("pattern of behavior") og elevens læreprosess.

Både under feltarbeidet og under analysearbeidet manglet jeg i flere av fortellingene presise ord for å beskrive egen intuitiv opplevelse av mønstre, hva som egentlig foregikk, hensikten i samhandlingen utover de konkrete observerbare. På feltnotater hadde jeg notert: "Det er *noe* her!" Lenge var "*noe*" en kategori under analysearbeidet. Den intuitive opplevelsen var knyttet til *noe* ved lærerens undervisningsmønstre, til *noe* ved elevens læreprosess og til *noe* ved det relasjonelle aspektet i samhandling mellom lærer og elev(er). Et aspekt ved relasjonen lærer - elev som hadde andre dimensjoner enn en emosjonell personlig relasjon, noe utover "jeg liker deg"- dimensjonen.

Det var disse *noe*- ene som forhåpentligvis kunne løftes frem og begrepsfestes gjennom analysearbeidet, fordi de syntes å være sentrale for aktiviteten i klasserommet og selve læreprosessen, muligens også sentralt for at mappevurdering skal fungere som redskap for læring.

Analysemetode av fortellingene

Hovedhensikten ved klasseromsforskning er ifølge Fuglestad (1997:151) " å studera kva som faktisk skjer i klasserom. Dette er deskriptive analysar av

klasseromsprosesser og klasseromsmiljø, slik dei framstår i den pedagogiske kvardagen". Utgangspunktet i analysen ble å finne *prosesser* eller *helheten* mer enn dypdykk i detaljer. Med helheten som leteutgangspunkt ble det empiriske materialet gjennomgått på nytt.

Beskrivelsene dannet serier med fortellinger fra praktisk pedagogisk hverdag, fortellinger om læreren i undervisningspraksis, om lærer- elev i samhandling, om læreprosesser og kunnskapsbygging, som jeg analyserer utfra mer helhetlige større kategorier. Dette ga ny innsikt i og ny forståelse til analysearbeidet.

Kvale (1997:125) bruker begrep som *narrativ strukturering* av tekst og beskriver dette som en tidsmessig og sosial organisering av tekst med henblikk på å få frem meningen med den. Ifølge Kvale blir det da mulig å utarbeide og få frem de narrative strukturene (fortellingene) eller handlingsforløpet i det som blir fortalt i løpet av teksten. Jeg hadde også stor nytte av hans begrep *meningstolking*, som tankeknagg i analysen, fordi meningstolking går, slik jeg ser det, lengre enn den narrative struktureringen av tekstens umiddelbare betydninger. Ved å fokusere på fortellingen(e) i det som blir fortalt, blir målet å finne en dypere og mer eller mindre spekulativ tolkning av teksten. Det er litt rart at Kvale bruker et begrep som spekulativ, men jeg tolker dette begrepet som en mer bakenforliggende eller skjult tolking, på samme måte som man kan tolke dikt, noveller, filmer, malerier eller teaterforestillinger. Derfor velger jeg å lete etter *hensikten i handlingene* og bruker begrepet *hensiktsforklarende* tolkning av fortellingen istedenfor Kvales begrep "spekulativ" tolkning.

Letingen etter ny kunnskap lå i å finne helheten i fortellingen(e). *Hva foregår her? Hva er hensikten eller meningen med aktiviteten?* Dette ble de genuint enkle spørsmålene. Først når forståelsen om helheten kom på plass, kunne jeg igjen studere og forstå detaljer. Dette forstår jeg også som analyse utfra den hermeneutiske sirkel enn annen nyttig tankeknagg. "Deres oppfatning av den hermeneutiske sirkel bygger både på forståelsen om at man må projisere mening for å forstå tekst, og at påstanden i denne projeksjonen blir korrigert gjennom videre lesing" (Warnke1995:108) (egen oversettelse). Helheten i fortellingen ble utgangspunktet for å forstå detaljene.

Analyse av fortellingene ut fra helhetlige kategorier.

Jeg tolker fortellingene gjennom kategorier som gradvis vokste frem fra materialet. Utfordringen ble at fortellingene kunne kategoriseres under flere kategorier, fordi de ulike sidene ved lærerrollen alltid vil være tilstede samtidig og parallelt i praksis. Jeg velger å gjøre et kunstgrep, det vil si at jeg gjør et kunstig skille i lærerrollen ut fra rolleteori: "lærerrolle som karakteristisk atferd" og "lærerrolle i relasjonen" (her lærer-elev). Jeg velger å gjøre dette for å kunne løfte frem, analysere og drøfte ulike aspekter ved lærerrollen hver for seg..

Utgangspunktet ble Säljös vektlegging av elevenes mulighet til appropriering av lærestoffet, Vygotskys læringsteorier med vekt på internalisering av språk og læring i den proximale sone kombinert med rolleteori. Vekten legges på "rolle som karakteristisk atferd" og "rolle i relasjon". Tre sentrale meningsenheter eller kategorier vokste frem og ble sentrale.

Språk er vårt redskap og har derfor en helt sentral funksjon i all kommunikasjon (lat: 'comunicare' = gjøre felles). Lærerenes bruk av 'språk' ble derfor sentral i analysearbeidet. Med utgangspunkt i rolleteori velger jeg å definere lærerenes bruk av språk som karakteristisk atferd. Fortellinger om hvordan læreren bruker språk generelt og fagets tilhørende spesifikke fagspråk spesielt under innlæringsperioden, ble utgangspunktet for å kunne analysere frem om det danner seg mønstre i bruk av språk og om dette har noen sammenheng med elevmappen.

Den andre kategorien jeg bruker i analysearbeidet vokste også frem fra rolleteori, hvor jeg velger å tolke lærerenes måte å veilede elever på defineres som karakteristisk atferd. Fortellingene som viser hvordan læreren veileder elevene i den proximale sone. Hvordan læreren tilrettela aktivitetene i klasserommet slik at elevene kunne starte eget arbeide på ulike tidspunkt og på ulike nivåer, men også hvordan læreren tilpasset den konkrete veiledningen til enkeltelever underveis. Her blir det også sentralt å få frem hvordan og om læreren knytter sitt arbeide til elevmappen.

Den tredje kategorien jeg bruker vokste også frem fra rolleteori. Her velger jeg å ta utgangspunkt i lærer- elev relasjonen. Fortellinger som viser det relasjonelle aspektet i samhandlingen mellom lærer- elev, når hensikten i samhandlingen rettes mot læringsprosessen og elevens kunnskapsbygging. Det ble også viktig å løfte frem elevens bruk av elevmappen..

Sortering av fortellingene

Fortellinger fra klasserommene sorteres etter ovennevnte kategorier og etter hvor de hørte hjemme i arbeidsperioden. Det ble naturlig å starte med fortellinger fra klasse 6H og Ada. Hennes 6.klassinger hadde arbeidsperioder med innlæring av nye ferdigheter, som nesten sammenfalt med tidspunktet for innsamling av forskningsdata, i fagene matematikk, svensk og geografi. I matematikk var temaet brøk og regning med fellesnevner, i svensk var temaet sjangerlære med vekt på miljø- og personbeskrivelse og i geografi var temaet arbeid med verdensdelen Asia.

Beskrivelsene fra klasse 6F fra forprosjektet ble behandlet tilsvarende. Her var temaet i matematikk sammenhengen mellom brøk og prosent. I svensk jobbet elevene iherdig for å ferdigstille sin langsvarsoppgave, sin egen bok. I geografi jobbet elevene med avslutning av arbeidet med verdensdelene, temaet var Amerika.

Begge tredje klassene hadde arbeidsperioder som var betydelig lengre enn sjetteklassenes arbeidsperioder. Her kan fortellingene knyttes til siste del av en arbeidsperiode. I matematikk jobbet elevene med lesestykker, praktisk bruk og forståelse av gangetabellen og begrep som halvparten og dobbelt så mye. I svensk konsentrerte arbeidet seg om to tema lesing av litteratur og skriving av sammenhengende fortellinger utfra bilder

Fortelling(en)e som presenteres under er valgt utfra flere kriterier. Delvis fordi de danner en sammenhengende serie. Mønstre, som dannes underveis når en bruker mappevurdering som arbeidsredskap, kan dermed løftes frem. Delvis fordi atferden til Ada er karakteristisk for hennes måte å arbeide på. Delvis fordi fortellingene fra matematikktimene viser best lærerens atferd i forhold til : hel klassen, gruppe og enkeltelever i løpet av en og samme arbeidsperiode. Men også fordi fortellingene gjør det mulig å beskrive sentrale aspekt både med lærerrollen og elevrollen, og hvilken rolle elevmappen har i læreprosessen.

DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET .

Min forståelse av det kvalitative forskningsintervju baserer seg på Steinar Kvaales bok "Det kvalitative forskningsintervju" (1997) og Stieg Mellin- Olsens boks "Samtalen som forskningsmetode" (1996). Kvale karakteriserer det kvalitative

forskningsintervjuet ved at det åpner for informantens livsverden og informantens hverdagslige liv.

Et intervju som har som mål og innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, men henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (Kvale 1997:21).

Jeg valgte å utfordre informantene mine gjennom en semistrukturert forskningsintervju forstått som samtale utfra fra en intervjuguide med tema eller åpne spørsmål som kunne relateres til problemstillingen for eksempel "Hvis du skulle fortelle om Portfolio hva ville du legge vekt på?" "Jeg har forstått det slik at dette med mål er sentralt i portfolio. Kan du beskrive hvordan du har arbeidet for å tilpasse dette med mål og kriterier for måloppnåelse til dine elever?" "Hva legger du vekt på når du lærer elevene å ta i bruk mappen?" "Dersom du bruker portfoliomappen i samarbeidet med foreldrene, kan du fortelle hvordan du gjør dette?"

Jeg la vekt på at læreren skulle beskrive, sette ord på, formidle synspunkter og fortelle med egne ord, i et dagligdags språk, hvilke tanker de hadde omkring mappemetodikk som arbeidsredskap. Jeg prøvde også å ta opp og å bruke deres ord under samtalen. Gunnhild Blåka Sandvik (1997:88) hevder at hverdagsspråket har en større presisjon enn det vitenskapelige språket til å formidle de konkrete situasjonens kompleksitet, fordi det inkluderer et moralsk aspekt og kan belyse samklangen mellom abstraksjoner som fornuft og følelser.

Begrepet intervju (eller *inter views*, fra fransk *intrevue*), er sammensatt av *inter* som betyr "mellom" og *views* som betyr "synspunkter". Kvalitative forskningsintervju forstår jeg som å "vandre rundt i den andres synspunkter". Intervjuguiden fungerte med som en sjekkliste for å hvilke tema jeg ønsket at læreren skulle belyse.

Disse temaene ble knyttet opp mot problemstillingene som jeg presenterte under innledningen. Dette ble av alle tre informantene opplevde som vår kommunikative kontrakt (redegjort for på side 52 i teorigapittelet). Dette viste seg ved at informanten ble litt rådvill dersom de kom inn på tema som de oppfattet lå utenfor denne kontrakten. Dersom de vurderte dette som viktig for å belyse en eller flere av problemstillingene, ønsket jeg at de fortsatte på sine tankerekker. Dette viste tydelig at forskningssamtalen ikke er en tilfeldig samtale mellom to likestilte fagpersoner, men en faglig konversasjon, hvor intervjueren har en intensjon med samtalen. I så måte er det en asymmetrisk samtale.

Det vanskelige ved denne forskningsformen opplevde jeg var å praktisere den varsomme *spørre- og- lytte- tilnærming* som Kvale anbefaler. Jeg oppfattet dette som en veksling mellom det å spørre og det å lytte. Noen ganger klarte jeg intuitivt å følge opp og utfordre informantene til å si noe mer om. Andre ganger 'overhørte' jeg rett og slett hva informanten formidlet. Dette skjedde for eksempel da Ada forklarte hvordan hun opplevde at relasjonen lære- elev endret seg når man brukte portfolio. Hennes begrep *kunnskapsrelasjon* hørte jeg ikke, og fulgte heller ikke opp dette i samtalen. Fordi intensjonen med slik samtaler er å få frem en dypere forståelse for, mer innsikt i og utvidet kunnskap om lærerrollen, var det uheldig. Særlig når jeg under analysen finner at dette er et nyttig begrep for å forstå denne rollen.

Så sant jeg mestret vekslingen mellom å spørre og lytte, la jeg vekt på å oppsummere informantens utsagn underveis for å avklare og validere om jeg hadde forstått og tolket utsagn riktig. Selv om jeg stort sett klarte dette, så er jeg enig med Mellin- Olsen, når han er kritisk til Kvales syn på det ideelle intervju, hvor tolkingen skal være ferdig når intervjuet er slutt. Jeg opplever at det stadig åpner seg nye sammenhenger og tolkninger ved å kombinere for eksempel observasjon og intervju.

Mine forskningsintervju ble innbyrdes ganske ulike. Noe som, ifølge Kvale, er styrken ved denne intervjuformen. Han argumenterer slik: " faktisk er intervju- formens styrke at den fanger opp variasjonen i intervjupersonenes oppfatninger om et tema og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell menneskelig verden" (Kvale1997:23).

Noen ulikheter ved mine informanter

Jeg hadde tre gode informanter, Ada Ingrid og Marit. Disse presenterer jeg i neste kapittel (kapittelet 5). Sammen har disse god forståelse for og innsikt i mappemetodikk, det arbeids - og vurderingsredskapet jeg ønsket å forske på

Når vi velger ut informanter til forskningssamtaler, er det derfor først og fremst interessert i å finne frem til personer som vi antar kan ha en viktig forståelse av fenomenet og derfor kan belyse det kvalitativt (Mellin-Olsen1996: 27)

Deres innbyrdes ulikhet gjorde at de utfylte hverandre. De opplevde alle at det var store utfordringer for å få portfolio som arbeids- og vurderingsredskapet til å fungere som et levende verktøy for læring. Ada hadde lang erfaring med å bruke mappemetodikk . Den 6.klassen hun hadde overtatt nå hadde lært å bruke sin portfölj

som en container. Nå tok Ada dem videre og lærte dem å bruke portfolio som redskap for læring. Ingrid hadde praktisert målrette læring gjennom flere år da skolen la om til portfolio. Hun var mest opptatt å mappen til å fungere som et redskap for læring og ikke bare et utstillingsvindu for elevens produkter. Hun hadde brukt mye tid på å finne frem til en form for mappe som kunne fungere for hennes småskoleelever og som gjorde dem aktive i forhold til deres egen læreprosess. Marit skulle bygge videre på sin lange erfaring som førskolelærer i barnehage og skape sin første lærerrolle, samtidig som hun skulle ta i bruk mappemetodikk. Alt sammen et uttrykk for at læring er situert.

Transkribering av intervjuene

Transkriberingen av intervjuene ble gjort etter at jeg kom tilbake fra hovedprosjektet. Jeg oversatte intervjuene til norsk under transkriberingen, fordi jeg ikke kan skrive svensk i tilstrekkelig grad. En muntlig samtale ser helt annerledes ut som skrift på papir, og min i særdeleshet, fordi den ble skrevet ut i et annet språk. Jeg har valgt å ikke skrive ut alle kremting og andre lyder, men bruker 'hm' eller 'ehm' for dette. Pauser er markert med flere punktum etter hverandre (...). Jeg har prøvd å bruke norske ord som både ligger nær opp til de svenske i forståelse. Noen svenske ord har jeg valgt å beholde. Marit forteller at når hun skal forene lærerens "skal"-oppgave og samtidig ta hensyn til elevens forutsetninger, så hender det at det "krockar lite" før det går seg til. Jeg har valgt å beholde dette ordet, fordi jeg har ikke funnet et godt norsk ord for dette, dessuten likte jeg ordet og jeg forstår hva hun mener.

De transkriberte intervjuene dannet utgangspunkt for videre analysearbeidet. Jeg valgte ofte å spille av tapen med forskningssamtalen for å lytte samtidig som jeg leste. Det var slik jeg 'hørte' Ada fortelle om og bruke begrepet *kunnskapsrelasjoner*.

En av mine informanter ønsket å få det transkriberte intervjuet tilsendt.

UTARBEIDING AV SPØRRESKJEMAET

Utarbeidingen av spørreskjemaet startet umiddelbart etter at jeg kom tilbake fra hovedprosjektet. I første omgang løftet jeg frem en del utsagn som gikk igjen i intervjuene. Noen av disse utsagnene dannet utgangspunkt for spørreskjemaet, supplert med utsagn fra mine notater fra observasjoner. Etter hvert fant jeg en form

som kunne tilpasse to A4 sider (vedlegg nr. 3). For meg ble det viktig å få sendt dette spørreskjemaet til Älta skole inne rimelig tid, mens lærerene ennå husket at 'forskeren fra Bergen' hadde vært på skolen. Spørreskjemaet ble sendt til skole i to omgang, første gang sent i mai og delt ut til alle, unntatt to som allerede var reist på ferie. Andre omgang var tidlig i september 2001.

Analyse av spørreskjemaet

Svarprosenten på spørreskjemaene er på under 50%, 15 spørreskjema kom i retur totalt, 3 mannlige og 12 kvinnelige pedagoger har tatt utfordringen og svart på spørreskjemaet. Det var ansatt 32 pedagoger (lærere, førskolelærere, spesialpedagoger) ved Älta skole. Derfor mener jeg at det ikke har noen hensikt å gjøre sannsynlighetsberegning, for eksempel regne ut Chi sq, fordi svarprosenten er under 50%. Svarene som læreren kan likevel fungere som et supplement eller korreksjon til feltarbeidet og forskningssamtalene i dette forskningsarbeidet. Jeg har valgt å summere enkelt for å se om det danner seg noen mønstre.

En enkel opptellingen av svarene på spørreskjemaet viser ingen avkryssing som peker i helt motsatt retning av mine 'funn'. Dette kan indikere at mine funn går i riktig retning, og at utsagnene til mine tre informanter i så måte er representative for personalet meninger. Selv om grunnlaget er tynt velger jeg likevel å trekke frem to ting fra spørreundersøkelsen.

Det første er utsagnene som er knyttet til rektors rolle. Jeg velger å ta med noen utsag fra spørsmål 7. "Passer noen av disse utsagnene på rektors rolle i omleggingsprosessen til portfolio?"

"Uten rektors aktive ledelse hadde vi ikke kommet så langt som vi er i dag" og
"Rektor stiller krav til min utvikling og anvendelse av portfolio".
Læreren skulle krysse av på disse utsagnene utfra fem kategorier
Helt enig - Delvis enig - Er i tvil - Delvis uenig - Helt uenig
(fra spørreskjemaet 04.06.01.s 2)

Av de lærerene som har svart så ser de ut til å være fornøyd med hennes rolle og den balansen hun har fått til mellom krav om og samtidig smidige tilrettelegging for, at læreren skal kunne ta i bruk portfolio som arbeids- og vurderingsredskap. Det andre jeg finner ved opptellingen er hvordan lærerene svarer på spørsmål 8. som er utsagn knyttet til praktisk bruk av portfolio. Utfra hvordan lærerene svarer ser elevenes alder ut til å være uvesentlig for å kunne bruke dette arbeids- og vurderingsredskapet.

ELEVARBEIDER.

Innsamlingen av elevarbeider ble på grunn av tidspress sterkt nedprioritert under innsamling av empiri. Innsamlingen er tilfeldig og representerer på ingen måte noe representativt utvalg for elevarbeidene. Det ble fort svært tydelig for meg at skulle dette gjøres ordentlig, så ville det kreve en systematikk som jeg ikke hadde forberedt med på. Et tilstrekkelig innsamlet empiriske materialet ville også bli så omfattende, at det ville være nok materiale til minst en hovedoppgave til. Jeg innså at jeg måtte gjøre et valg. Med tungt hjerte valgte jeg dette bort, selv om konsekvensen ble at jeg mistet viktig informasjon om selve elevrollen. Om jeg noen gang skal fortsette med forskningsarbeid, så er det nok denne elevrollen jeg vil velge å gripe fatt i.

De elevarbeidene jeg velger å presentere er hentet fra de klassene jeg har vært og observert i. Jeg la også vekt på å lese i og skrive av fra portföljene til de elevene som deltok i de aktivitetene jeg observerte, for eksempel målbeskrivelsene til Malin for brøkregning som presenteres, fordi hun var en av de vanlige elevene jeg observerte. I den grad jeg klarte å ha et system så prøvde jeg å lese i og notere fra portföljene til de elevene jeg hadde observert. Jeg fikk også hjelp av lærerene til å finne noen elevmapper jeg kopierte fra.

Kapittel 5 PRESENTASJON AV ÄLTA SKOLE

En sentral del av feltarbeidet ble rett og slett å få en oversikt over hvordan Älta var organisert, fordi dette danner rammene for 'livet i klasserommet' som er utgangspunktet for denne studien.

Älta skole er en barneskole som ligger sentralt i Älta kommune, en halvtimes busstur utenfor Stockholm. Skolen er bygget sterkt ut de siste 10-15 årene og består i dag av flere nyere trebygninger som er bygget omkring den ca. 80 år gamle tre etasjes murbygningen. Utrommene mellom bygningene er beplantet og danner fine områder for lek og aktivitet. Skolen er velholdt. Den ledes av en entusiastisk og dynamisk rektor. Älta skole har tre eller fire klasser på hvert trinn, avhengig av elevgrunnlag. I dag er det omtrent 450 elever og et personale på rundt 50 personer, hvorav 20 lærere, 3 spesialpedagoger, 9 førskolelærere. Resten er fritidspedagoger som arbeider på 'förskolan', 'lågstadiet' (1.-3.klasse) og på skolefritidsordningen.

Klasserommene er velutstyrte med minst to datamaskiner koblet i nettverk. Data (IT) er et av skolens satsingsområder. Klasserommene er godt utstyrt med oppslagsverk, leksikon, hjelpemidler og forbruksmateriell som arbeidsbøker, tegneark, sakser, limstifter, farger, maling og pensler.

I skolens matsal serveres varm lunsj med ulike retter hver dag. Klasselærer spiser sammen med elevene. Elevene er opplært til å ta ansvar for ro og orden samt å rydde opp etter seg i matsalen.

Strøket omkring skolen vil jeg beskrive som landlig men preget av den utbyggingen som har foregått. Det er en blanding av velstelte eneboliger med pene hager og minst en bil i garasjen og velholdte rekkehus. Noen minutters kjøring fra skolen ligger et mer urbant boligområde med boligblokker og varehus. I gangavstand fra skolen er det et skogsområde. Der ligger, Strålsjön, et vann med tillaget badeplass og naturstier rundt vannet og inn i skogen og markene til en herregård. Her lever flokker av rådyr og et uttall fuglearter. Disse områdene brukes ofte av skolen. En av de siste dagene i hovedprosjektet hadde skolen sitt tradisjonelle "Påskkjerring - lopp" på stiene rundt Strålsjön.

Avklaring av rektors rolle

Skolens rektor var og er sentral for at portfolio skal fortsette å være redskap for læring på Älta skole. I forprosjektuken hadde jeg en samtale med rektor, hvor hun

redegjorde for noen aspekter ved sin rolle som administrativ og pedagogisk leder på skolen knyttet til omleggingsprosessen. Hun formidler og markedsfører portfolio/mappevurdering til skolefolk på studiebesøk, på konferanser, seminarer og i fagtidsskrifter. Rektor bruker Älta skole som referanseramme når hun presenterer portfolio som arbeids- og vurderingsredskap.

Hun har sørget for at personalet fikk informasjon og skolering i portfolio ved oppstart skoleåret 1997/ 1998. Lærerne er kommet ulikt i gang med praktisk bruk av portfolio. De har fått bruke tid på prosessen, samtidig er det et uttalt krav til lærerne fra rektor om at lærerne hele tiden skal reflektere over egne erfaringer for å komme videre i prosessen.

Rektor har en sentral rolle i implementeringen av portfolio på Älta skole, og det hadde vært spennende å gjøre et forskningsintervju med henne også, for å kunne analysere og beskrive hvordan rektors rolle påvirker lærerrollen. Rektors rolle danner et bakteppe og påvirker lærerne på alle skoler. Jeg innså at jeg ville ha behov for å intervju flere rektorer for å gjøre dette. Da blir det fort materiale til minst en hovedfagsoppgave til. Jeg velger derfor dette bort i denne omgang. Jeg velger å konsentrere studien om lærerrollen og 'livet inne i klasserommet'.

PRESENTASJON AV HOVEDINFORMANTER

Presentasjon av lærer Ada.

Denne presentasjonen bygger på mitt intervju med Ada 06.04.01 supplert med egen observasjoner og inntrykk. Ada har vært ved Älta skole i mange år. Hun er utdannet lærer og har også pedagogikk og matematikk i sin fagkrets. Ada er opptatt av hvordan barn lærer, og hvordan læring og læreprosessen påvirkes av arbeidsform og vurdering. Hun underviser på lærerhøyskolen og har jevnlig lærerstudenter.

I forbindelse med videreutdanning i matematikk for omtrent ti år siden begynte hun å sette spørsmålstegn ved sin egen undervisningspraksis, og hvordan denne passet sammen med hennes nyervervede didaktiske kunnskaper i matematikk? Ada begynte å reflektere over spørsmål som: Hvordan lærer barn? Hva er kunnskap?

I forskningssamtalen fortalte Ada om en episode fra klasserommet som sammen med hennes egne refleksjoner rundt denne, har slik jeg ser det, en sjelsettende eller eksistensiell karakter, fordi den blir et vendepunkt for henne.

Hennes mot til å reflektere over hva hun observerte, førte henne over i en ny pedagogisk retning, og endret hennes syn på læreprosessen og lærerrollen. Hun tillia selv denne episoden stor vekt i forsknings- intervjuet ved stadig å referere til denne. Jeg velger derfor å gjengi denne episoden i fortette form.

(Fra forskningssamtalen med Ada 06.04.01)

Ada forteller at klassen hadde volumregning og rommål (l, dl, kubikkmål) som tema, og elevene hadde jobbet bra. Standardiserte prøver viste gode resultater på klassenivå. Ada roste elevene hvorpå en av dem svarer. "Det er jo lett, fordi det er bare å lære seg hvordan man gjør. Det er bare lengde gange bredde gange høyde!" Ada begynte å tenke. Har elevene forstått ? Eller har de bare lært seg hvordan man gjør? Hun var ikke sikker.

Neste dag ba Ada elevene løse følgende oppgave: "Tegn en boks som rommer 3 desiliter". Ingen klarte det. Hun og eleven måtte begynne på nytt. Hun delte klassen i tilfeldige grupper og ga dem masse klosser/ terninger på en kubikkcentimeter. Så ga hun dem følgende oppgave: "Lag så mange esker som mulig av de 36 terningene". Hun videofilmet gruppearbeidet, egentlig med tanke på at hun skulle ha en klasse på lærerhøyskolen i matematikk, men nå ble dette et nyttig redskap for henne selv og elevene.

De så på opptakene sammen. Hva og hvordan pratet elevene om matteproblemet i gruppearbeidet? Hvordan jobbet de sammen? Hva var det som gjorde at elevene enten fikk, eller ikke fikk tak i det essensielle ved volumregning? Ingen enkelt elev klarte oppgaven, men en gruppen klarte den sammen.

Hun og elevene studerte nå videoopptakene nærmere. Hva gjorde denne gruppen? De kunne følge prosessen både gjennom den samtalen elevene førte og hvordan de lekte med terningene. Samtalen i gruppen var en lekende høytenkning hvor de kombinerte kunnskap de allerede hadde, og hvor de bygde videre på hverandres tanker. Ada og elevene innså hvor viktig det er å sette ord på hva man tenker for å forstå og for å lære.

I først omgang refererte hun sin egne umiddelbare reflekson. "Hur skall jag få fatt på barns tänkande?" Hun begynte å lete etter teorier som beskriver *barnas tenkning i læreprosessen*. Hva trenger barn for å tenke og utvikle denne tenkningen?, ble hennes neste spørsmål og svaret ble at elevene trenger ord og begrep for å tenke og lære. Dette førte til, ifølge henne selv, at hun begynte å se kritisk på sin egen rolle. "Hva gjør jeg egentlig? Gir jeg elevene ordene og i så fall hvordan og hvilke? Er det mer jeg som lærer ikke har gjort?" Hun innså at hun ikke hadde fortalt elevene hva de skulle kunne, når arbeidsperioden var over - selve *målet* for læreprosessen. Hva er det elevene skal kunne, og hva er kunnskap? Ifølge henne selv, begynte hun å innse at det er viktigere å utvikle elevenes evne til å tenke, enn å lære dem å løse oppgaver teknisk. Dette var utgangspunktet for at Ada begynte å lete etter andre måter å arbeide på i klasserommet. Hun kom over noen amerikanske artikler om portfolio assessment som arbeids- og vurderingsform i skolen. Hun leste og prøvde ut i matematikk. Senere har det blitt i alle fag.

Rektor ble involvert og interessert og snart ble det muligheter for kurs og studietur blant annet til New Zealand. En prosess var i gang som endte med at hele skolen la om til portfolio som arbeids og vurderingsredskap.

Presentasjon av lærer Ingrid.

For å presentere Ingrid har jeg valgt å trekke ut hva hun selv la vekt på når hun presenterte seg i forskningssamtalen vi gjorde 03.04.01 på Älta skole,

Ingrid hadde flere år i arbeidslivet før hun begynte lærerhøyskolen. Som nyutdannet lærer jobbet hun noen år med minoritetspråklige elever, før hun fikk en egen klasse på en skole i et eldre arbeiderstrøk i Stockholm. Ingrid formidlet i forskningssamtalen at hun var helt uforberedt på hvor tøft påtrykket fra foreldrene kunne være. I dette strøket var det mange enslige mødre som ringte henne til stadighet og til alle døgnet tider. Ingrid fortalte med et litt matt smil, at hun ble elevenes lærer og mødrenes kurator. Det ble for slitsomt og etter noen år gikk hun ut av læreryrket. Hun jobbet som sekretær for et pedagogisk forskningsprosjekt. Dette fagmiljøet ga, ifølge Ingrid, ny inspirasjon, mot og stimulans til å gå tilbake til skolen og skape en lærerrolle som kunne fungere for henne. Da forskningsprosjektet tok slutt, fikk hun lærerstilling på Älta skole, hvor hun jobbet med de yngste elevene i fådelt klasse. Den gangen var Älta skole relativt liten med bare ti ansatte lærere.

I forskningssamtalen fortalte Ingrid at hun vektla å jobbe målrettet med sine elever og at hennes elever skulle bli selvstendige. Hun var også inspirert av Montessorri- pedagogikk. Gruppens potensiale i læreprosessen ble utnyttet samtidig som hun skapte rom for at elevene skulle få jobbe i eget tempo." Gå i sin egen takt " som hun kalte det. Ingrid fortalte at hun hadde brukt mye tid på å utvikle en lærerrolle som hun trivdes i, og som fungerer bra for henne og elevene.

Ingrid likte umiddelbart portfoliotenkningen da hun ble presentert for den, men hun innså at hun ville trenge tid til å implementere portfolio i sin egen praksis. Det ville ta tid å justere og endre en lærerrolle som hun hadde brukt år på å finne ut av. Den viktigste og mest sentrale utfordringen for Ingrid ble å få selve portfoliomappen til å fungere som redskap for læring for sine små elever.

Presentasjon av lærer Marit.

Marit var den yngste av lærerene jeg intervjuet 04.04.01 på Älta skole.

Marit fortalte at hun hadde jobbet i ti år som førskolelærer før hun begynte på lærerhøyskolen igjen. Etter endt lærerutdanning fikk hun jobb på Ålta skole for tre år siden. Klassen Marit inviterte meg inn i, var hennes første klasse. I samtalen fortalte Marit at hun stor vekt på at hvert barn skal bli sett, hørt og respektert. Marit ble svært positiv til portfolio som arbeids- og vurderingsredskap da hun ble introdusert for dette. Men på etterutdanningskurset med blant annet Roger Ellmin, og hørte hvordan han la frem metoden med eksempler fra gymnaselever, satt hun hele tiden å tenkte: Hvordan skal jeg klare å omgjøre dette slik at den passer for mine små elever? Hvordan skal jeg klare å lære dem å jobbe målrettet. Hvordan skal jeg klare å formulere målene så konkret at mine små kan forstå dem? Hva kan fungere som mål for mine små elever? Marit hadde ingen lærerrolle hun skulle omforme da hun begynte å ta i bruk portfolio som arbeids og vurderingsredskap. Hun skulle skape sin første lærerrolle.

Som man kan se av presentasjonene har jeg tre hovedinformanter med variert erfaring og praksis samt svært ulik innfallsvinkel når de skulle implementere portfoliometodikken i egen undervisningspraksis og skape sin lærerrolle i portfolio. Når jeg presenterer klassene bygger jeg på hva læreren fortalte om sine klasser i forskningssamtalene supplerer med egne observasjoner og inntrykk fra feltarbeidet

PRESENTASJON AV KLASSENE OG MAPPEBARN

6F - klassen til lærer Ada fra forprosjektet.

Denne klassen hadde Ada jobbet med i godt og vel to år og elevene brukte portfolio som redskap for læring. Det var en sammensveiset klasse med en åpen og hyggelig tone. Klassen hadde en jevn fordeling mellom gutter og jenter, men ifølge Ada, var det store individuelle forskjeller på elevene. Dette var ikke lett å få øye på, fordi de hadde lært å *"jobbe hardt"* som Ada kalte det. I dette uttrykket lå det en felles forståelse mellom henne og elevene om at det å lære er hardt arbeid som krever vilje, aktivitet, hardt arbeid og innsats fra elevene selv.

Pultene i klasserommet var organisert i grupper med 5 eller 6 elever i hver. Området omkring tavlen var satt av til fellesbeskjeder, her hang for arbeidsmål og kriterier for det som skulle i portfoliomappen og oppgaver til de ulike fagene. Klasserommet var preget av stor elevaktivitet med fellesarbeider på veggene.

Elevene brukte selve pulten som samlemappe (rommet under pultlokket), og hadde en presentasjonsmappe som de kalte 'portfölj' i form av en arkivmappe som stod på pulten. Hvert fag hadde sin lomme og her lå arbeider i alle fag som viste hva de kunne og hadde lært. I portfolioen hadde de sine målbeskrivelse for arbeidene de holdt på med. De brukte portfolio i alle fag. De opererte både med en fysisk og en digital portfölj. De planla hvordan de skulle nå arbeidsmålene, de var bevisste på hva de kunne klare på egen hånd og hva de trengte hjelp til av Ada. Elevene vekslet mellom å jobbe på egenhånd, to og to, eller i grupper. Andre ganger var det behov for å samle alle til felles gjennomganger. Når arbeidet for perioden var ferdige, skrev de sin egen vurdering av arbeidene ut i fra målbeskrivelsen som allerede lå i portfolioen. Etterpå ba de Ada vurdere arbeidene. Til slutt satte Ada og eleven seg sammen. Eleven fikk i tillegg til skriftlige kommentarer også en muntlig gjennomgang og vurdering av Ada. I denne samtalen observerte jeg at det avslutningsvis ble lagt vekt å tenke fremover. Hva kan jeg gjøre bedre og hva skal jeg jobbe videre med. Med utgangspunkt i portföljen planla elevene utviklingssamtalene sammen med læreren.

Undervisnings- og læringsmønstrene var så innarbeidet og automatisert at de ble usynlige. Selv om jeg visste at det var mappebarn i denne klassen, klarte jeg ikke å plukke dem ut selv om jeg brukte mitt profesjonelle blikk. Jeg måtte ha hjelp for å se dem. De jobbet så hardt.

6H er klassen til lærer Ada fra hovedprosjektet

Denne klassen hadde Ada hatt siden januar 2001, altså tre måneder, da jeg var på feltarbeid i siste uken av mars og første uken av april 2001.

Det var en trivelig klasse og de var faglig jevnere enn elevene i 6F. Alle elevene hadde en kurv med fagbøker og utstyr på pulten. Arbeidsinnsatsen var ujevn. Noen jobbet godt, mens andre leverte inn "hafsiga" (uferdige) arbeider. Denne klassen hadde brukt portfolio siden skolen la om til denne metodikken, men disse elevene hadde stort sett brukt sin portfölj som et oppbevaringssted, en container, hvor man eventuelt kunne legge noen fine arbeider. Etter at Ada hadde overtatt klasse hadde mer en halvparten lært å bruke mappen som redskap for egen læring. Disse hadde valgt å bruke en ringperm med skilleark og plastlommer som mappe. Den andre halvparten brukte fremdeles mappen som en container. Deres mappe lå i hyllene på grupperommet i form av en folder i A4 format.

Alle som legger om til mappemetodikk strever med å finne ut hvordan de konkret skal bruke mappen. Noen opplever å bruke mappen som en opbvaringsboks hvor det gjemmer 'alt', inntil man finner ut av hvordan den kan bli et funksjonelt redskap for læring. Marit forklarte dette slik i intervjuet 04.04.01

"I starten kjente jeg meg som en hamster. Barna fikk ikke kaste noe eller ta med seg noe hjem. Siden lærte jeg meg hvordan jeg kan lære elevene hvilke kriterier de skal bruke når de velger ut hvilke arbeid som skal inn i mappen. Men det tar tid."

Klassen 6H hadde byttet lærere flere ganger slik at omleggingsprosessen var blitt avbrutt. De var ikke kommet lenger enn å bruke mappen som en container, hvor de av og til la inn noen pene arbeider. Først da Ada overtok klassen fikk elevene hjelp til å komme de videre i prosessen. I samspillet med denne klassen ble Ada og hennes handlinger i klasserommet tydelige. Jeg kunne observere hva hun konkret gjorde når hun introduserte og lærte elevene å bruke portfolio som et redskap for læring. Disse observasjonen ble sentrale i analysearbeidet for igjen å kunne beskrive de læringsmønstre hun la vekt på å etablere i klassen.

Hver morgen startet undervisningen på samme måte. En felles økt med dagens program og tydelig instruksjon om at elevene måtte tenke igjennom hva de holdt på med. "Hva er målet med det vi holder på med?" "Hva er det du skal kunne når perioden er over?" "Hva kan du?" "Hva trenger du å jobbe med for å nå målene?" "Hvordan skal du komme (ta deg) dit?" "Hva må du huske på underveis", var eksempler på spørsmål som gikk igjen i morgen samlingen.

"Hvem trenger nå min hjelp?" var avslutningsspørsmål på alle felles økten. Ada jobbet systematisk for å lære elevene å ta i bruk portfolio som et redskap i sin egen læringsprosess. Noen hadde tilpasset seg hennes arbeidsform og jobbet bra. Disse elevene brukte portfolio som redskap for egen læring, men det var stadig 'nye' elever som Ada satte seg ned med og i samtale med eleven planla det videre arbeidet og knyttet det faglige arbeidet til elevmappen gjennom målbeskrivelse og kriteriene for måloppnåelse og vurderingsarbeidet. I denne klassen konsentrerte jeg meg om å observere og beskrive hvordan Ada gjorde akkurat dette inne i klasserommet. Hvordan hun satte eleven, spesielt mappebarn på sporet og fikk dem i gang med faglig arbeid og portfolio som arbeidsredskap.

De første dagene la jeg hadde merket til at Ada holdt øye med to elever. Disse to så jeg på som mulige mappebarn. Disse to utmerket seg ved å ikke få gjort særlig mye i timene.

Presentasjon av mappebarn i 6H

Annelise var tospråklig, amerikansk- svensk. Hun var en sosial jente og hadde flere bestevenninner. Annelise behersket godt vanlig dagligdagse samtaler. Her hadde hun ingen vansker med å følge tråden eller gjøre seg forstått. Ved faglige gjennomganger med mye fagspråk, abstrakt og boklig språk, satt Annelise og tegnet kruseduller. Når man leste hvordan hun skrev, oppdaget man at hun hadde vansker med å ta i bruk undervisningsspråket. Hun skrev faktisk dårligere enn snittet for 3.klassingen jeg observerte. Det er ikke grunnlag for å si at hun var en svak elev. Hun var for flink sosialt til det. Jeg tolket hennes svake resultater som et uttrykk for at hun hadde stoppet opp mht faglig utvikling. For eksempel skrev hun som hun snakket, og hun hadde sakkert akterut i forhold til språklige utviklingen. Noe som var i ferd med å få store konsekvenser for hennes faglige utvikling. Morsmålet ble brukt i daglig hjemme. Svensk dagligtale fikk hun gjennom venner og venninnene, men det abstrakte opplæringsspråket fikk hun kun på skolen, hvor hun var lite aktiv. Ada så det som viktig å få Annelises aktivt i gang med faglig arbeide for derigjennom å stimulere hennes språklige utvikling, både med hensyn til morsmålet og til det svenske skolespråket, for å styrke læreprosessen. Ada hadde innledet et samarbeide med Annelise og foreldrene på dette. Blant annet skulle foreldrene lese skjønnlitteratur på morsmålet med henne for å gi henne et språklig løft. Ada ville parallelt stimulere ord og begrepsforståelsen i svensk knyttet til vanlige faglige utfordringer for eksempel i skriftlig svensk.

Gunnar var ny i klassen. Han hadde nylig flyttet tilbake til far igjen. Mor bodde nord i landet. Gunnar fremsto som litt forvirret. Han strevde både med å finne ut av klassens koder som hvordan de arbeidet i denne klassen og hvordan man får lærerens oppmerksomhet i denne klassen. Gunnar prøvde ut sine gamle metoder. Han prøvde å fange lærerens oppmerksomhet med å gjøre ting som å vippe voldsomt på stolen, sitte hele timen uten å gjøre noe, slå opp boken på feil side eller vandre rundt i klasserommet. Han fikk ingen oppmerksomhet fra Ada på dette. Gunnar var med i det sosiale livet og samspillet på elevnivå. Han fikk å se i bøkene til de andre han var på gruppe med, men det hjalp lite, fordi de var på et helt annet sted enn ham. Ofte observerte jeg at Gunnar valgte å sitte passivt å se på når de andre jobbet. Han deltok nesten ikke i faglige samtaler de første dagene jeg observerte. Gunnar kom ikke i gang med eget arbeide.

Dette bekymret Ada. Hun formulerte seg slik: "Gunnar står i fare for å stoppe faglig, jeg får se om jeg kan få han på sporet". Hun håpte at han snart skulle produsere noe i en time, slik at de fikk noe konkret faglig å samhandle omkring. Ada hadde så innledet samarbeidet med far til Gunnar. Dato for først utviklingssamtale var avtalt og Ada ville "Hitta Gunnar der han är" , frem til denne datoen.

3 I - 3.klassen til lærer Ingrid

Ingrid hadde en rolig klasse med en noe skjev kjønnsfordeling, 5 jenter og 15 gutter. Ingrid hadde plassert pultene i en avlang hestekoform med åpningen mot døren. Området rundt tavlen var til fellesbeskjeder. Motsatt vegg var forbeholdt elevarbeidet. På tavlen hang dagens detaljerte timeplan og arbeidsmål. Klassen hadde digital portfoliomappen hvor de for eksempel hadde lest inn lesestykker på svensk og engelsk. Eleven hadde skrevet sin egenpresentasjon som lå i den fysiske porteføljen. Klassen hadde lenge brukte noe de kalte Epleboken. Denne oppfattet jeg som et stadiet på vei til en porteføljmapp. I Epleboken skrev elevene sine treningsmål og sin selvutvurdering, og her Ingrid skrev sine kommentarer til elevenes arbeid i Epleboken. Foreldrene kunne supplere dersom de ønsket det. Boken var etablert som kontakt- og informasjonsbok mellom skolen og foreldrene helt fra 1.klasse. Men her var det ikke plass til konkrete elevarbeider. Ingrid var ferdig med å finne frem til måter å jobbe med mappen på, slik at den ville vise barnas læring og ikke bare bli et utstillingsvindu for pene produkter. Hun understreker i forskningssamtalen at dette har ikke vært noen enkel prosess for henne selv. Først nå begynte hun å få grep på dette.

Faglig klarte elevene seg svært bra. De hadde velutviklet talespråk, forsto og brukte mange synonymer. De trivdes alle best , ifølge Ingrid, når de jobbet i sine skrivebøker. I perioder kunne det være turbulens i guttegruppen om lederskap, men klassen hadde sin definerte leder. Jentene var mer selvstendige enn guttene med hensyn til å holde orden på det praktiske. Ifølge Ingrid så pleide 3. klassinger å huske arbeidsrutiner som å levere arbeidsbøker til avtalt tid, eller få med seg riktige bøker hjem. I denne klassen klarte jentene det, men bare et fåtall av guttene. Flere av elevene strevde ennå med å forholde seg til kollektive beskjeder. Fem minutter etter at en beskjed var gitt, ville halvparten ha beskjeden gjentatt. Først nå over jul i 3.klasse mestret disse elevene gruppearbeid. Det forundret Ingrid, fordi de var kloke, verbale, omsorgsfulle og fornuftige elever.

Ingrid startet alltid dagen med en felles økt hvor elevene på omgang fikk ansvar for å sette opp dagens arbeidsprogram. Arbeidsprogrammet vekslet mellom individuelt arbeide eller fellesarbeider. Elevene fant frem det de trengte til eget arbeid. Dersom de stoppet opp, måtte de aktivt be læreren om hjelp. Under arbeidsperioder med selvstendig arbeide satt Inger på sin stol "på Montessorri- vis" (Ingrid beskrev det slik) og ventet på at eleven skulle be om hjelp. Først da fikk de individuell hjelp. Klassen hadde to elever som behøvde ekstra oppmerksomhet. Av disse velger jeg å bruke Anders.

Presentasjon av mappebarn i 3I

Anders var, ifølge Ingrid, en intelligent og god gutt. Han er i perioder sterkt plaget av astma. Han sov ofte for dårlig selv om han brukte medisiner. Anders var ofte trøtt, utilpass og ukonsentrert i timene. Arbeidsinnsats og utholdenhet kunne variere sterkt, likeså hans overskudd til lek og aktiviteter med jevnaldrende. Han trengte i perioder mye oppfølging for å få til faglig fremdrift. Anders var ofte så trøtt at han egentlig bare klarte skoletimene. Etter skilsmissen måtte begge foreldrene gå i full jobb, slik at Anders fikk lange dager, først på skolen og så på skolefritidsordningen. Der fikk Anders ifølge Ingrid, ofte sinneutbrudd, fordi han ikke hadde overskudd til å innordne seg lekeregler i aktiviteter som barna tok initiativet til, for eksempel ulike typer spill, regelstyrte leker som 'slåball' eller 'kanonball'.

Ingrid prioriterte å gi Anders støtte slik at han fikk faglig utvikling som stod i stil med hans læreforutsetninger, noe som gjorde at hun stilte tydelige krav til ham om faglig innsats. "Man får ikke sova i klasserommet, men kan ta seg en pause."

3M- 3.klassen til lærer Marit

Det var 17 elever i klassen med en jevn fordeling mellom gutter og jenter. Klassen fungerte svært godt. Her var det høyere aktivitet og mer tempo enn i 3I, men også perioder med arbeidsro for den som trengte det. Marit hadde valgt å organisere pultene i grupper. I tillegg hadde hun et gruppebord og en sofa som elevene brukte når de leste bøker. Marit hadde et åpent område til fellessamlinger. Et stort rundt teppe på gulvet samlet denne aktiviteten. Tavleområdet var også her definert som område for fellesbeskjeder. Her hang dagsplan og arbeidsmålene. Klassen deltok i blant annet et EU program og brevvekslet med en engelsk skoleklasse, og den deltok i et nasjonalt IT- program. Arbeidsdagen var lagt opp med flere aktiviteter

innenfor hver arbeidsøkt. Elevene brukte porteføljen som redskap for læring. Selve porteføljen, store mapper i A 3 format lå sentralt i klasserommet. Elevene var svært bevisste på om arbeidet de holdt på med, oppfylte kriteriene for å legges inn i porteføljen. I så fall skulle arbeidet vise at de hadde lært seg noe nytt. En av elevene forklarte meg nokså nøkternt at den historien han skrev på nå skulle inn porteføljen. Når jeg spurte hvorfor svarte han slik. "For jeg skriver 'løkkeskrift' og det har jeg lært meg nå!"

Marit la vekt på å samle klassen i en felles økt før de satte i gang med dagens arbeidsprogram. Dagsplanen ble skrevet i stikkordsform med kritt på tavlen. Dette fungerte for denne klassen. Fem elever som krevde ekstra oppfølging. Blant disse valgte jeg å konsentrere meg om to gutter med til dels store konsentrasjonsvansker.

Mappebarn i 3M

Helge var en intelligent gutt som hadde en diagnostisert konsentrasjons- og oppmerksomhetsforstyrrelse (fumler- tumler) med dysleksi som tilleggsvanske. For Helge måtte skoledagen være forutsigbar. Hver mandag satte han og Marit opp en ukeplan som fungerte som arbeids -program for ham som et detaljert supplement til målbeskrivelsene i hans portfolio. Helge kjente selv når han ikke orket mer. Da hjalp det å skifte aktivitet, veksle mellom stillesittende arbeid og litt bevegelse. Helge hadde valgt å sitte alene, fordi da jobbet han best. Helge brukte vanlige lærebøker, men han trengte hjelp til å lese oppgavene, samt å merke ut hva som var viktig informasjon. Han strevde også både i fin- og grovmotoriske aktiviteter. Han valgte ofte å bruke PC til skrivearbeid.

Sigurd var en intelligent gutt med en diagnostisert konsentrasjon- og oppmerksomhetsforstyrrelse med hyperaktivitet. Det var den motoriske uroen og særlig hans impulsivitet som forstyrret ham mest. Han hadde også et arbeidsprogram som tillot at han skiftet aktivitet. Selv om Sigurd var kvikk i oppfattelsen kunne han bruke lang tid på å bli ferdig, fordi han på grunn av sine konsentrasjonsvansker 'mistet' sine tanker før han fikk dem ned på papiret. Sigurd var svært var for lyd, og han strevde veldig med å skille og sortere ut hvilke lyder han skulle bry seg om. Han strevde også med å lokalisere hvor lyder kom i fra. Konkret kunne dette observeres ved at han svært ofte løftet hodet og kikket seg rundt for å orientere seg om hvor lyder kom i fra, mens han arbeidet med oppgaver. Dette gjorde at man mistet tråden i

arbeidet og begynte ofte på nytt. Portföljen hans viste tydelig at han gjorde faglige framskritt. Han viste for eksempel frem det første 'mattestykket' hvor han hadde brukt gangetabell under utregningen. "Før gjorde jeg slik", sa han og viste hvordan han hadde satt fem firetall under hverandre og etterpå "Plussat dom". "Nå kan jeg snart sette opp mine egne matte stykker," sa Helge og viste frem hva han holdt på med nå.

Selvfølgelig er det mye mer å skrive om skolen, om læreren, om klassene og om elevene og om mappabarna. Dette håper jeg er tilstrekkelig med opplysninger til at leseren kan følge analysearbeidet av det empiriske materiale.

Kapittel 6. ANALYSE

Innledning

I kapittel 2 og 5 har jeg gitt et visst innblikk i hvordan mappemetodikk og selve mappen blir oppfattet og brukt på Älta skole. Feltarbeidet ble på grunn av avstand begrenset i tid, samtidig som problemstillingen fokuserer på en del av klasseromsvirkeligheten. Hovedvekten er på lærerrollen.

Jeg ønsket å finne ut i hvilken grad og på hvilken måte mappemetodikk påvirker lærerens mulighet til å utvikle undervisningsmønstre slik at hver elev kan utvikle seg ut fra sine forutsetninger.

Oppgavens teoretiske vinklinger danner utgangspunktet for denne analyse av lærerrollen. De sidene av lærerrollen jeg er spesielt opptatt av er for det første "karakteristisk atferd", altså hva lærerene gjør konkret for å legge til rette for læring. Det andre jeg er opptatt av er "relasjoner", altså lærerens relasjon til elevene. I analysen av materialet mitt (feltnotater, videoopptak og intervju) er det dette jeg har prøvd å få frem.

Observasjonene viser at mappene blir brukt på ulike måter på Älta skole. Noen observasjoner viser at mappen ble brukt som et oppbevaringssted til 'alt' eller en container for pene produkter. Andre observasjoner viser at mappen kan fungere som et redskap for læring, men observasjonen viser også at mappen ikke er like viktig under hele innlæringsperioden. For å få tak på dette har jeg valgt å dele innlæringsperioden i 3 faser:

- Fase 1 karakteriseres av arbeidet med mål og målbeskrivelse for de arbeidene som skal inn i mappen
- Fase 2 karakteriseres ved det konkrete læringsarbeidet som gjøres i forhold til læring av nytt fagstoff.
- Fase 3 er karakteriseres ved den egenvurderingen som elevene gjør på eget arbeide og det vurderingsarbeidet som læreren gjør av de samme arbeidene

Mappen brukes mest aktivt under fase en og tre. De læringsfortellingene jeg velger å analysere er fra fase 2, for eksempel: arbeidet med fellesnevner.

Videre i dette kapittelet analyserer jeg lærerens atferd og fokuserer først på 'språk' som redskap for læring, fordi dette fremsto som viktigst. På den ene siden analyserer jeg lærerens bruk av språk i interaksjon med elevene. Dette viser jeg gjennom 3 fortellinger fra 6H, mens de arbeidet med fellesnevner i matematikk. Jeg

introduserer her termene "veileder" og "veileter" som karakteristisk trekk ved den lærerrollen jeg ser. På den andre siden analyserer jeg elevenes bruk av språk i den proximale sone og viser hvordan de gradvis overtar og bruker sentrale begrep.

Den andre hoveddelen av analysen dreier seg om relasjonen lærer- elev (s.80) og ser spesielt på hvilke aspekter som er sentrale i kommunikasjonen mellom dem. "Kunnskapsrelasjoner" og "atferdsrelasjoner" blir nøkkelbegrep her

Deretter går jeg spesielt inn på hvordan læreren bygger kunnskapsrelasjoner til mappebarn. Her bruker jeg fortellinger fra svensk der Ada og Gunnar er hovedpersoner. Deretter bruker jeg en fortelling med Ada og Annelise som hovedpersoner for å vise hvordan læreren fokuserer på kunnskap i relasjoner til en elev som har stoppet opp i faglig utvikling.

Jeg velger også presentere tre fortellinger, først om Ingrid om Anders i matematikk, så Marit og Helge og til slutt Marit og Sigurd for å vise hvordan samspillet mellom dem enten kan handle om å lære fagstoff eller å lære mer hensiktsmessig atferd i klasserommet. Dette har jeg valgt å kalle kunnskaps- og atferdsrelasjoner, og er slik jeg ser det, et aspekt ved lærerrollen som viser hvorfor mine mappebarn kan lykkes med læring på en felles læringsarena, og hvordan dette kan knyttes til mappen

Til sist går jeg nærmere inn på elevmappen som læringsredskap både for elevene og lærerene i materialet mitt. Her tar jeg primært utgangspunkt i intervjuene.

LÆRERENS KARAKTERISTISKE ATFERD

Læreren presenterer nye matematiske begrep og metoder

I mine mange observasjoner av læreren under innlæringsperioden av fagstoff i svensk, matematikk og geografi, er det lærerens vektlegging på å lære elevene de nye fagbegrepene og bruken av fagspråket i samhandling som er det sentrale. Innledningsvis la læreren stor vekt på å presentere elevene for nye fagord, begrep og metode. Lenger ute i læringsprosessen brukes disse som redskap for læring og særlig til læring i den nærmeste utviklingssonen. Det er dette som er det sentrale i mitt analysearbeid. I fortelling 1 velger jeg derfor å holde fokus på hvordan læreren bruker språket, når klassen jobber med innlæring av fellesnevner i brøk i matematikk. Jeg legger vekt på å få frem hvordan hun presenterer og bruker fagspråk i vid

forstand i starten av en arbeidsperioden, og hvordan hun knytter dette til mappen. Denne fortellingen er hentet fra fase 2 i innlæringsperioden hvor selve læringsarbeidet står i fokus. I denne fasen er ikke mappen så sentral, men læreren trekker linjene til målbeskrivelse i fase 1 og vurderingsarbeidet i fase 3. Jeg har ingen observasjoner fra fase 1, fordi dette forgikk før jeg kom. For å vise hvordan elever formulerer sine mål i fase 1, velger jeg å ta med hvordan Malin i 6H har formulert sine mål for brøk i sin porteføljemapp. Malin fortalte at arbeidet med målbeskrivelsen foregår slik: "Ada prater mest da. Det kan være vanskelig å følge med for jeg forstår ikke helt hva ordene betyr, men det er bra å vite hva jeg skal kunne når jeg er ferdig. Ada skriver mye på tavlen også. Så skriver jeg mine mål som jeg legger i min portefølj. Alle gjøre det" . Så viser Malin frem hva hun har skrevet som mål for brøk.

Hva jeg skal kunne om brøk

Jeg skal forstå og kunne forklare hva brøk er. Kunne ordne brøk etter størrelse. Hvilken som er størst og minst av $1/4$ og $1/8$ eller $3/4$ og $7/8$. Regne pluss og minus med samme nevner. *Finne og regne med fellesnevner*. Forstå sammenhengen mellom desimaltall, brøk og prosent" (Avskrift 26.03.01 av målbeskrivelse i porteføljen til Malin, 6H Ålta skole) (min oversettelse og kursiv).

Min observasjonsperiode sammenfalt med arbeidsperioden (ca. 2 uker) for å lære å *regne med fellesnevner*, også uthevet med kursiv i målbeskrivelsen til Malin.

Jeg har valgt å nummerere fortellingen fra 1 og oppover. Fortelling 1 er den først observasjonen fra en matematikktime i klasse 6H. Denne fortellingen danner utgangspunktet for å analysere frem læreren karakteristiske atferd knyttet til bruk av språk i analysen.

Fortelling 1. (lærer Ada og klasse 6H, observasjon 1.time 26.03.01).

MATEMATIKK, ARBEID MED FELLESNEVNER I BRØK

Hel klasse

Lærer Ada står fremme med tavlen mens klassen faller til ro.

I dag skal vi lære noe nytt med brøk. Dere kan nå løse brøkoppgaver med sammen nevneren. I dag skal vi lære å løse oppgaver med forskjellig nevner.. Hun gjentar: *Fellesnevner* . *Vi skal lære å finne fellesnevner*. Finn frem oppgavehefte og brøkene vi har klippet til (konkreter). Les oppgave 13 i heftet (pause) (oppgaven er $1/2 + 1/4 = ?$).

Finn ut om du forstår oppgaven slik den står eller om du trenger hjelp til å forstå hvordan man kan tenke for å løse den (pause) . Se gjerne på hva du arbeidet med forrige gang. Se på arbeidsmålene igjen (i portfoliomappen). Der står målene. Hva dere skal kunne, hva dere skal forstå og kunne regne med når arbeidsperioden er over. Det er brøkene $1/2$, $1/3$, $1/4$, $1/5$, $1/6$, $1/8$, og $1/10$. Tenk igjennom hva du allerede kan om brøk (pause).

Se på oppgaven igjen, legg oppgaven med brøkbitene på pulten (pause) . Er alle med? Se godt på det du har lagt med brøkbitene. Kan du se løsningen? Ada tegner oppgaven på tavlen. Er det noen som kan se løsningen? Noen hender kommer opp. Hvordan kan man tenke før å løse en slik oppgave? (pause) Flere hender kommer i været. Ada gir krittet til

Malin. "Kom frem og vis hva du ser!" Malin viser at hun ser at en $1/2$ er det samme som to $1/4$. Hun tegner først $1/1$. Så markerer hun en $1/2$ som hun igjen deler i to $1/4$. Nevneren er den samme og jeg kan se at $2/4 + 1/4 = 3/4$, forklarer Malin. (pause)

Ada sier: Malin kan "se" at $1/2$ var presis det samme som $2/4$. Når to brøker er akkurat like, kan vi å gjøre om eller veksle om. Det er dette vi skal lære, å *gjøre om eller veksle om brøker* (pause). Nå skal vi lære hvilke brøker som kan veksles om, hvilke som hører sammen, sier Ada henvendt både til Malin og til klassen.

Ada spør om Malin kan skrive dette med tall. Malin er usikker, men hun vil prøve. Ada gir verbal støtte og peker og hjelper og regnestykket skrives med som grafemer (brøktall) under tegningen. Bra! Nå gjør du det samme i arbeidsboken din. Flott Malin, du begynner å forstå dette! sier Ada. Malin går smilende ned og setter seg. (pause)

Ada fortsetter: Alle leser neste oppgave. Les og legg den med brøkbiterne. Hun gjennomgår de tre neste oppgaven ut i fra samme modell som over. Løsningsprosessen får forskjellig uttrykk. En elev har tatt poenget direkte og prosessen blir kort og dialogen lærer-elev er presis og nøyaktig. De to neste elevene strever mer med å gjøre om og se hvilke brøker som er like store, dialogen er mer upresis, men etter hvert leder Ada også disse to inn i riktig tenkning. De forstår hvordan de skal løse oppgaven, og løsningen kommer på tavlen både som tegning og med brøktall.

Ada bruker mye kroppsspråk (smil, blikkontakt, nikk, klapp på armen og skulderen) i interaksjonen, mens hun støtter elevens tenkning og leder dem på rett vei. Alle elevene går smilende og setter seg. Økten med felles tavle undervisning er over.

Ada: Nå kan dere prøve å regne videre uten at vi gjør det på tavlen. Gjør det på samme måte. Skriv oppgaven, legg den med konkrete. Prøv om du kan se løsningen. Tegn ned svaret før du skriver ned løsningen med bare tall (pause). Velg hvordan dere vil jobbe. Dersom du har forstått hvordan man gjør denne typen oppgaven, om du **kan** det her, så kan du jobbe med oppgaven i heftet. Tenk etter om du trenger flere gjennomganger før du får tak på dette! (pause)

Er det noen som behøver min hjelp? Dette spørsmålet avslutter alltid felles gjennomganger. Hender skvetter i været (11 stykker), blant annet de to ovennevnte elevene.

Gruppe

Ada lager et gruppebord midt i klasserommet. Elleve elever trenger hjelp og samler seg rundt gruppebordet. De andre elevene jobber to og to eller i gruppe. Ingen jobber alene.

Ada setter seg ned ved gruppebordet og innleder: "Nå jobber vi med deler av en hel, tall som er mindre enn 1, hvordan kan vi tenke da? Hun spør en elev. Han er usikker. Ada tar frem konkretene, velger firkanten på 10×10 cm. Det her en $1/1$ og hun legger den mitt på bordet.

Om vi deler denne $1/1$ i to så får vi to $1/2$ deler. Mot ene siden av kvadratet legger lærer A to $1/2$ del. Så deler vi $1/2$ i to og da blir det fire $1/4$, så legges de fire $1/4$ deler utenfor de to $1/2$. Så deler vi og da blir det åtte $1/8$ deler utenfor der. Disse hører sammen. (pause) Om vi deler $1/1$ i tre så får vi tre $1/3$. Andre siden av kvadratet legges lærer A tre $1/3$, utenfor der seks $1/6$ deler. Disse hører sammen. (pause) Om vi deler $1/1$ i fem får vi fem $1/5$. Tredje siden legger lærer A fem $1/5$ deler og utenfor der ti $1/10$ deler. Fjerde og siste siden i kvadratet er foreløpig uten brøkbiter. (pause)

Se nøye på figuren vår. Nå kan du se brøkene vi kan gjøre om, veksle om. Vi ser at $1/2$ er det samme som to $1/4$ deler. Hun peker og viser. Hva kan jeg veksle om $1/3$ del til - jo to $1/6$ deler. Og slik kan vi fortsette. Se nøye på de som vi kan veksle. Det er disse som kan gjøres om. Ada snakker i presise matematiske begrepet. Elevene har vært tause under denne delen. Så utfordrer hun elevene. Hele prosedyrer tas om igjen, men nå gjentar og "overtar" elevene det hun sier eller skal si. Elevene begynner å bli verbalt aktive.

Så begynner oppgaveløsningen. Kris leser $1/2 + 1/3 + 1/3 = ?$ Ada: "Fortell hvordan du vil gjøre". Kris tar modellen til Ada og legger stykket med brøkbiterne, så begynner han å forklare hvordan han kan veksle inn til $1/6$ deler og da blir svaret $3/6$. Ada utfordrer ham til å veksle om og legge stykket ferdig med $1/6$ deler. Mens han gjør dette 'ser' han at svaret han ga ikke stemmer. Ada: "Fortell hva du har sett". Kris forklarer hva han har sett, hvordan han tenker. (smiler) "Nå forstå jeg hvorfor det blir slik og hvordan jeg skal gjøre det! Kris fullfører løsningen. $3/6 + 2/6 + 2/6 = 7/6 = 1$ hel og $1/6$.

Neste elev legger oppgaven med brøkbiterne og tenker høyt, beskriver hva hun ser, hvordan hun veksler til fellesnevner. Slik fortsetter det. Eleven utfordres hele tiden til å "se" og til å beskrive med matematiske begrepene, slik at samtalen blir helt presis. Elevene prøver seg etter tur og begynner gradvis å samtale omkring oppgaveløsningen. Ada blir nå mer

verbalt passiv og mer aktiv i nonverbal kommunikasjon. Hun lener seg fysisk litt tilbake. Mimikk og kroppsspråk forteller at hun følger arbeidsprosessen nøye.

Læreren som veileder og veileter

I disse situasjonene er tre ulike typer læreratferd fremtredende. Den første læreratferden er lærerens vektlegging og bruk av *språk* i vid forstand. Ada introduserer og bruker det matematiske fagspråket. Nye ord og begrep brukes og knyttes til presentasjon av tenkning og oppgaveløsning. Hennes muntlige verbale fremstilling understøttes med aktiv bruk av konkreter (brøkfigurene) og ved at hun presenterer det muntlige brøkbegrepet sammen med det tilhørende matematiske grafemet ('en tredel' har grafemet $1/3$, en firedel har $1/4$ osv). Hennes presentasjonsform gjør at elevene må bruke flere sanser (syn, hørsel og taktil sans) når de arbeider. Dette forstår jeg som et 'verbalt' og et 'visuelt' matematisk språk. Begge 'språkene' brukes parallelt og understøtter læreprosessen.

Den andre typen læreratferd er hvordan bruken av det presise fagspråket, gjør det mulig for Ada å tilpasse læreprosessen til elevenes nærmeste utviklingssone (proximale sone). Utsagn i fortellingen, som: "Tenk igjennom hva du allerede kan om brøk", viser at hun bevisstgjør elevene på hva de kan. Det elevene kan uten hjelp, det vil si i den nedre grense i den proximale sone. Så prøver Ada ut hvor langt hun kan få dem til å henge med i tenkningen og oppgaveløsningen, finne øvre grense for den proximale sone: Det som elevene klarer å "se" og forstå med hennes hjelp. Hun definerer deres proximale sone. Så leter Ada etter hvor hver enkelt elev har sin ennå ordløse forståelse. Hun støtter språklig opp omkring deres evne til å "se" løsningen(e), og setter ord på elevenes forståelse. Senere kommer de formelle ferdighetene er på plass.

Den tredje typen læreratferden er måten læreren bruker språket når hun veileder. Læreren bruker det 'verbale' og 'visuelle' matematiske språket kombinert med konkreter, når hun veileder dem inn i en tenkning som gir forståelse og innsikt. Etter hvert som elevene mestrer, bygges støtten ned i takt med elevenes mestring. I fortellingen ses dette ved at Ada utfordrer elevene til å ta i bruk de 'nye' matematiske begrepene i samhandling med læreren og medelever omkring løsningsmetode og strategier.

Begrepet *veileder* er, etter min vurdering, ikke en dekkende begrep. Det knyttes lett til et positivistisk og behavioristisk lærings- og kunnskapssyn. Veileder i denne tradisjonen vet både veien og målet og leder elevene dit. Ett eksempel er

tradisjonell retting med rødblyant av elevarbeider. Utfra dette oppleves ikke begrepet *veileder* som dekkende, for det lærer Ada faktisk gjør, nemlig å *lete etter elevens vei til ny kunnskap i samhandling med eleven*, utfra en tenkning om at hver elev har sin "vei" inn i til ny kunnskap. Begrep som *veiviser* eller *stifinner* (eng. 'pathfinder') kan fungere bedre ut fra at Ada både viser og leter i her og nå situasjoner.

Odd Løksa sier følgende om begrepet *veileter*: "Her kan vi forstå det slik at hjelpere (...), mer må være "veiletere" enn veiledere i samhandling med de som berøres. Og den som skal være "veileter" må gå ved siden av de eller den som trenger hjelp, ikke foran eller bak" (Løksa 2002, s10). Begrepet *veileter* er både godt og mer dekkende for den læreratferden jeg så i denne klassen.

Begrepene *veileter* og *veileder* sammen med en *samhandlende tilrettelegging* for læring beskriver den karakteristiske atferden til Ada, og er dermed aspekter ved lærerrollen som utvikler seg i tilknytning til mappemetodikk. Læreren tilrettelegger for samhandling gjennom dialog lærer- elev og elev- elev, når hun *veileder* og *veileter elevene i den proximale sone*, slik at hver elev finner sin vei til nye ferdigheter og økt kunnskap. Dette er beskrivelse av egen intuitiv opplevelse, som før analysen var kategorien "*Her er det noe*". Ada er nøye med at elevene skal inn i riktig tenkning, forstå hvorfor og hvordan, før de fikk gå i gang med oppgaveløsning på egen hånd.

Internalisering og appropriering av fagspråket

Jeg forstår internalisering av fagspråk hos elevene som en indre prosess. En internaliseringsprosess lar seg derfor ikke observere, men det lar seg gjøre å beskrive om og i hvilken grad elevene aktivt tar i bruk det for dem 'nye' fagspråket. Dette tolker jeg som et uttrykk for internaliseringsprosessen. Lærerens rolle for denne prosessen lar seg beskrive gjennom måten læreren bruker fagspråk og løsningsmetoder under innlæringsperioden. Eleven(e)s atferd lar seg observere og beskrive gjennom og hvordan og i hvilken grad hun(de) tar over og prøver ut begrepene. Etter hvert som eleven(e) forstår og bruker fagspråket og løsningsmetodene, gir målbeskrivelsen i mappaen mening. Dette er en av forutsetning for at elevene skal kunne vurdere eget arbeide og innsats.

I teoridelen har jeg redegjort for hvordan Vygotsky beskriver internaliseringsprosessen av språk. For å få mer grep på hvordan prosessen foregår velger jeg å bruke Säljö begrep appropriering, som egentlig er et annet begrep for det samme. Men Säljö beskriver nøyere prosessen, hvordan den felles forståelsen

av de matematiske brøkbegrepene (gjen)skapes i samhandling og føres videre til elevene og blir deres eget. Det siste er slik jeg forstår dette, selve poenget ved appropriering. Først når elevene forstår de matematiske begrepene kan de vurdere sine prestasjoner opp målene og kriteriene for måloppnåelse. Eleven kan nå beskrive i hvilken grad og hvordan hun har nådd målene for arbeidsperiode, og legge dette i mappen som et synlig bevis på at hun forstår og har lært nye ferdigheter. I analysearbeidet er jeg særlig opptatt av å lete etter observerbare mønstre i denne bruken av fagspråk i samhandling.

I fortelling 1 beskrives starten på internaliseringen eller approprieringen av de for eleven nye verbale og visuelle matematiske begrepene og fagspråket. Lærerens rolle i startfasen er å presentere de matematiske uttrykkene og knytte dem til de treningsmålene i elevens portfolio. Det matematiske begrepet "Finne og regne med fellesnevner" står i elevens målbeskrivelsen over hva elevene skal kunne i brøkgregning, selv om de fleste elevene på det tidspunktet de skrev sine målbeskrivelser, ennå ikke visste hva "Finne og regne med fellesnevner" innebar.

Lærerens rolle i prosessen kommer ikke tydelig frem i fortelling 1. For å få frem denne prosessen velger jeg å presentere en serie med fortellinger hentet fra arbeidsperioden. Fortelling 2 er fra tredje gang elevene jobber med fellesnevner og følger samme mønster som i fortelling 1. Fortelling 3 er fra femte gangen elevene jobber med temaet.

Fortelling 2. (lærer Ada og klasse 6H) vanlig løpende obs supplert med videoobservasjon 28.03.01)

Hel klasse

Ada har alles oppmerksomhet før hun begynner: Vi skal forsette å arbeide med brøk og fellesnevner. Er det noen som har noe å spørre om ? (pause) Ingen
Finn frem oppgaven du skal begynne på i oppgaveheftet. Gjør det samme som forrige gang. Legg oppgaven med konkretene, se om du kan se svaret. Tegn oppgaven i arbeidsboken og skriv den til slutt. Har alle klart for seg hva dere skal jobbe med?
Er det noen som behøver min hjelp?

Gruppe

En gruppe samler seg omkring gruppebord midt i klasserommet, litt færre denne gangen. Ada setter seg ned ved gruppebordet og innleder økten som i fortelling 1 med en viktig forskjell. Elevene er aktivt med helt fra starten i samtalen og leggingen av brøkfiguren som viser hvilke brøker som hører sammen og som kan veksles. Utgangspunktet er $1/1$. Mot ene siden av kvadratet legger Ada to $1/2$ del, utenfor der legger elevene fire $1/4$ deler - utenfor der åtte $1/8$ deler osv. Læreren og elevene legger ferdig figuren sammen. Ada sier: "Når vi ser nøye på figuren, se og lær deg hvilke brøker som hører sammen og som kan veksles om. Vi ser at $1/2$ del i to $1/4$ deler. Hva kan jeg veksle om $1/3$ del til? Elevene svarer unisont - $1/6$ deler. Og slik kan vi fortsette. Se nøye på og lær dem som vi kan veksles om (pause). Underveis bruker Ada de presise verbale og visuelle matematiske språket. Elevene utfordres til å gjenta og til å fullføre resonnement. Hvilken oppgave skal vi forsøke oss på ?

En elev leser oppgaven. Fortell hvordan du vil gjøre. Eleven forklarer at hun må legge oppgaven med brøkbiter, tenke ut fellesnevner og se hvilke hun kan veksle om. Ada nikker og sier: Gjør det! (pause men eleven veksler med konkreter) Hva ser du nå? Eleven forteller med spesifikke matematiske begreper. Bra! sier Ada. Hva kan du gjøre nå? Jeg kan tegne og skrive løsningen inn i arbeidsboken, sier eleven. Ada nikker og sier Du tenker riktig!

Neste elev leser neste oppgave. legger med brøkbiter og utfordres til å tenke høyt, beskrive med ord hvordan han tenker, mens han veksler/ omgjør til fellesnevner. Oppgaven blir lagt fullstendig med brøkbiter. Ada utfordrer eleven til å si høyt hva han gjør, bruke de presise matematiske begrepene slik at samtalen blir helt presis. Neste oppgave og neste elev etter samme mønster. Elevene blir grad mer verbalt aktive og stadig mer selvstendig i oppgaveløsningen.

Ada er svært verbalt aktiv i starten. Underveis endrer støtten karakter. Mot slutten støtter hun mest gjennom korte setninger som "Hvordan kan du tenke", "Fortell hva du ser", "Du tenker rett", "Gjør det" eller som nonverbal kommunikasjon.

Så kommer elevene til oppgaven $\frac{3}{4} + \frac{1}{2} + \frac{1}{3} = ?$ Elevene ser spørrende på hverandre. Hvordan kan vi løse denne? Ada ber dem legge oppgaven med brøkbiter. Er det noen som ser hva vi kan gjøre? En elev foreslår å veksle $\frac{1}{2}$ om til $\frac{2}{4}$, men hva kan vi gjøre med $\frac{1}{3}$. Har vi brøkbiter til det! Uff, jeg må se løsningen for å forstå hvordan jeg skal tenke!, sier en av dem.

Ta frem arbeidsboken så skal jeg vise hvordan dere kan tegne som støtte for tanken, sier Ada. Når vi ikke har 'brøkbiter', kan vi rute opp den hele $\frac{1}{1}$ (hun peker på firkanten i midten av brøkbiter) og dele den på andre måter. Slik gjør vi: Dele ene siden i 3 og andre i 4, fordi vi har 3 deler og 4 deler. Nå er firkanten delt i 12 like deler. En rute er $\frac{1}{12}$. Er alle med på det? Om vi nå veksler om $\frac{1}{3}$ del, hvor mange 12 deler blir det. Er det noen som kan se det, spør Ada. Jeg ser at det blir $\frac{4}{12}$ deler sier en. Da blir $\frac{3}{4}$ det samme som $\frac{9}{12}$ deler sier en annen og $\frac{1}{2}$ blir det samme som $\frac{6}{12}$ deler, sier en tredje. Da kan vi regne det sammen.

Elevene "ser" løsningene og tenker høyt, følger opp hverandres resonnement. Lærer viser med kroppen at hun lar elevene "ta over" samtalen. Hun viser dette ved å lene seg tilbake og går over til å bekrefte at de tenker riktig ved å nikke. Elevene spør om Ada kan vise hvordan dette skrives som matematikk. Ada viser og forteller hele tiden hva hun gjør. Tre av elevene gyver løs på neste oppgave som en likedan.

Tre andre elever forstår ennå ikke. De ber om mer hjelp. Ada låner arbeidsboken til en av elevenes og samme løser de samme oppgave utfra samme lest som over om igjen. Tegner, viser og forklarer som over. Gryende forståelse og elevene blir gradvis mer verbalt aktive i sin egen læreprosess. Neste oppgave går etter samme mønster. Elevene lener seg mer og mer innover pulten, tenker høyt, peker, tegner og skriver i egne og hverandres arbeidsbøker. Ada lener seg mer og mer tilbake. Hun blir sittende med denne elevgruppen. Mot slutten av timen støtter hun elevene ved å lytte til deres resonnement og bekrefter at de tenker rett.

Hennes verbale støtte har gått fra bruk av nye ord, uttrykk og løsningsstrategi til verbale støttekommentarer og nonverbal kommunikasjon.

Fortelling 3 (Lærer Ada og klasse 6H), vanlig løpende obs. supplert med videoobs. 03.04.01 2.time)

MATEMATIKK OG VI JOBBER MED BRØK

Ada står fremme. Når hun har alles oppmerksomhet begynner hun.

I dag skal vi forsette å arbeide med fellesnevner. Er det noen som har noe å spørre om? (pause) En elev spør: Kan man bruke brøk i det virkelige liv? Utenfor skolen, mener jeg? Ada svarer med et åpent spørsmål: Hva tror dere? Elevene svarer både ja og nei.- Dere skal få et matteproblem:

Fire barn, Jon, Karin, Per og Anna gjør en jobb sammen. Eldstemann Jon gjør halve arbeidet første dagen og skal ha halvparten av pengene de får for arbeidet. Jon, Karin og Per gjør andre halvdelen av arbeidet neste dag. De tre deler lønnen for denne dagen likt. Når Anna kommer for å hente sin del av lønnen, er det bare hennes del på 50 kroner igjen i konvolutten. Hvor mange penger fikk de for jobben til sammen? Tenk og tegn. (pause)

Er det noen som ser svaret? Noen hender kommer opp. Ada ber en elev komme frem for å tegne og forklare hva hun har sett og hvordan hun tenker. Eleven kommer frem. Hun tegner en firkant på tavlen. Dette er hele lønnen, sier hun, så deler hun den i to like deler.

Den her biten er Jons lønn. De tre andre skal dele den andre halve i tre like deler. Da får de $\frac{1}{3}$ av denne biten. Vi vet at Anna fikk 50 kroner. Det får Karin og Per også. Jon fikk like mye som de tre til sammen. Da blir hele lønnen $50 + 50 + 50 + 150 = 300$ kroner, for jeg kan se at det må bli slik, men jeg kan ikke skrive det som brøk.

Ada: Flott akkurat sånn kan du tenke for å løse dette praktiske problemet. Var alle med på den? Bra. Da går vi videre: Er det noen som behøver min hjelp?

De fleste elevene forstår nå regning med fellesnevner. Tre elever ønsker fremdeles en økt med læreren på gruppebordet. Oppgaven er $\frac{4}{9} + \frac{7}{11} = ?$ De trenger hjelp til å tro på at de tenker riktig, før de fortsetter med å løse oppgaver sammen. Ada sitter en stund hos dem helt rolig. Så forlates gruppebordet. Ingen ser ut til å legge merke til det. Alle jobber.

Enkeltelever

Nå går hun over til å hjelpe elever etter hvert som de ber om det. Hvordan gjør hun dette?

Elevene må be om hjelp og vite hva de trenger hjelp til. Ada setter seg ned med elevene, ber dem fortelle hva de ønsker hjelp til. Som oftest har det stoppet opp, fordi de har hoppet over noen trinn i løsningsstrategien. Ada ber elevene lese oppgaven de har stoppet på. Så ber hun dem skrive oppgaven, legge den med brøkbittene og til slutt tegne den? Fortell meg hva du ser nå. Hvordan kan du tenke?. Ser du løsningen? Elevene ser og forstår mens de gjør dette. Kropsspråk og mimikk viser når de forstår. Ryggene rettes, hodet bæres høyt og de stråler opp når de forstår. Mestringsgleden er stor og tydelig.

Ada tilpasser sin støtte til hver enkelt elev. I starten er det støtte i form av det visuelle og verbale matematiske språket for å komme inn i riktig tenkning. Hun trapper ned sin aktive verbale støtte, når hun ser at eleven kan ta det videre på egne hånd, er kommet inn i riktig tenkning for å mestre oppgaveløsningen. Senere trenger eleven bare nonverbal støtte, et nikk som bekreftelse på at han er på rett vei.

Elevene jobber, ingen ber om hjelp. Det hersker arbeidsro i klasserommet. Det betyr ikke at det er stille. Rommet er fylt av arbeidslyder. Her er det lov å jobbe sammen, eller be hverandre om hjelp. Elevene er kommet ulikt, noen har nettopp begynt å løse oppgaven på egen hånd. Andre elever har regnet igjennom hele oppgaveheftet, arbeider med testoppgavene og er så smått begynt å vurdere egen innsats ift målbeskrivelsen i mappen.

Ada bruker tiden til å lese igjennom besvarelser som elevene har lagt på avtalt sted på kateteret.

Ut fra seriene med fortellinger er det mulig å løfte frem og analysere hva læreren gjør for at elevene skal ta over og prøve ut fagspråket gjennom hennes karakteristiske bruk av fagspråk, og endringen over tid i bruken av dette språket. Ved å holde fokus på hvordan læreren bruker fagspråket i interaksjon med elevene blir det mulig å beskrive eventuelle endringer underveis.

I starten av arbeidsperioden er Ada den språklig aktive. Hun introduserer elevene for de nye begrepene i det matematiske fagspråket, bruker dem aktivt i samhandling og gjenskaper og fører videre en felles forståelse av de nye og nødvendige matematiske begreper gjennom ord, grafemer, tegninger og 'brøkkonkreter'. Disse tydeliggjør tankeprosessene og metoder som er nødvendige for å løse oppgaver. Elevene prøver aktivt ut og skaper gradvis en felles forståelse, approprierer, de "nye" begrepene og ferdighetene i samhandling med læreren og medelever under konkret oppgaveløsning som for eksempel i nest nederste avsnittet side 72 ; i fjerde siste avsnitt fortelling 2: "Om vi nå veksler om $\frac{1}{3}$ del, hvor mange 12 deler blir det. Er det noen som kan se det, spør Ada. Jeg ser at det blir $\frac{4}{12}$ deler

sier en. Da blir $3/4$ det samme som $9/12$ deler sier en annen og $1/2$ blir det samme som $6/12$ deler, sier en tredje". Læreren forsterker korrekt forståelse og bruk av fagspråk først verbalt og litt senere nonverbalt (gester, kroppsspråk og mimikk). Elevene blir stadig mer språklig aktive i interaksjon med læreren og medelever og aktive i sin egen læreprosess.

Den språklige virksomhet foregår i starten mellom lærer- elev, altså på det eller interpersonlige eller intermentale plan, ifølge Vygotsky, første planet i internaliseringsprosessen. Elevene hører begrepene av Ada, leker med dem, gjentar dem, bruker dem i oppgaveløsning og blir mer og mer fortrolig med innholdet i de 'nye' begrepene i det spesifikke matematiske språket. Ifølge Vygotskys teorier tar elevene på et tidspunkt disse begrepene videre til neste plan, det intrapersonlige eller intramentale planet. De nye begrepene internaliseres, bygges sammen og integreres med det elevene kan fra før. Eleven får utviklet og utvidet sitt indre språk, her: det indre matematisk språket, både til redskap for tanken og til dialogen. Ut fra Säljö's begrep appropriering er det grunnleggende nødvendig at eleven deltar aktivt i å skape en felles forståelse i interaksjon med hverandre og sin lærer, for det er nettopp gjennom denne interaksjonen at denne felles forståelsen oppstår, (gjen)skapes og føres videre.

Nå blir mer selvstendig problemløsning mulig, fordi eleven har økt sin ord og begrepsforståelse, samtidig lært løsningsmetodene og dermed økt kunnskap. Dette siste forstås som det Säljö kaller kulturelle ressurser.

Det som Vygotsky kaller internaliseringsprosessen er ikke mulig å observere, fordi det er en indre prosess. Men vi kan observere hvordan læreren legger til rette for og støtter opp om approprieringsprosessen. Interaksjon og faglig samhandling mellom lærer- elev er helt nødvendige når kunnskaper (Säljö kaller dette kulturelle ressurser) skal gjenskapes og føres videre. Resultatet av en vellykket appropriering lar seg også observere, fordi da har eleven gjenskapt kunnskapene, i sin kontekst og det er blitt et indre språk. De er nå i stand til å føre kunnskapene videre og ta det i bruk. Nå er eleven stand til å løse problemer på egen hånd. Læreren kan lene seg tilbake og trenger ikke lenger å være like verbalt aktiv i elevenes læreprosess. Læreren må nå følge med i om elevens forståelse og bruk av brøkkunnskapene er sammenfallende med det som er kulturens felles forståelse. Interaksjonen og dialogen mellom lærer- elev i denne delen av innlæringsperioden er synlig gjennom og gester, mimikk og kroppsspråk (videoopptak).

Figuren under viser hvordan lærerens bruk av fagspråk først øker og så avtar gjennom arbeidsperioden

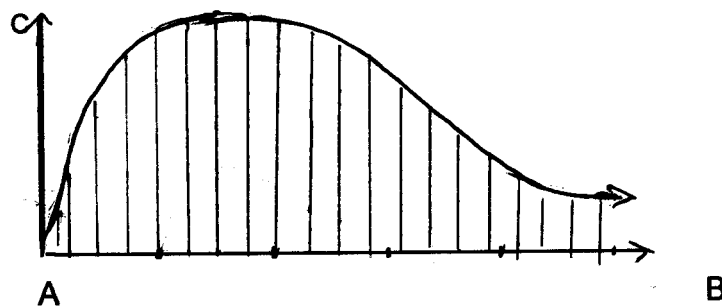


Fig.3: Lærers bruk av det spesifikke fagspråket

Vannrett akse (AB) er tidsaksen. Loddrett akse (AB) viser språklig aktivitet hos læreren ved innlæring av nytt stoff. Diagrammet blir en visuell fremstilling av lærerens karakteristiske atferd med hensyn til språk. Ut fra figuren kan vi lese ut det karakteristiske trekk ved lærerens språklige atferd. Læreren er svært aktiv i forhold til nye begrep ved oppstart, nær punkt A. Mot slutten av arbeidsperioden, avtar lærerens aktive bruk av de nye begrepene. Læreren roser og oppmuntrer når eleven bruker de nye begrepene riktig som signal på at de er i ferd med å etablere en felles forståelse av denne delen av brøkkregningen. Hun gir nå mer nonverbal støtte (kroppsspråk, mimikk og gester).

Elevene har nå en reell mulighet til å vurdere hvorvidt de forstår og har oppnådd treningsmålet i mappen *regning med fellesnevner i brøk*. Ada har tilrettelagt for bruk av fagspråk og samtidig tilrettelagt for utstrakt bruk av fagspråket i samhandling. Et sentralt aspekt ved lærerrollen blir lærerens bruk av språk, for å gi elevene det språklige løft som er nødvendig for faglig utvikling.

Lærerens karakteristiske atferd og læring i den proximale sonen

I fortellingene over kan lærerens karakteristiske atferd som veileder og veileter beskrives og analyseres i forhold til *læring i den proximale sone*. Allerede i starten av fortelling 1 ser vi at noen elever er inne på riktig tenkning. Den første felles gjennomgangen av brøk og fellesnevenner gir nok støtte og passer til det utviklingsnivået som disse elevene har, deres proximale sone. Dermed kan de ta dette videre på egen

hånd. Denne elevgruppen ("de flinke") mestrer oppgaveløsning i dialog og samhandling med en klassekamerat.

En annen elevgruppe har behov for og får mer lærerstøtte, en utvidet gjennomgang av lærestoffet, for å komme inn i riktig tenkning. Disse elevene ber aktivt om mer hjelp fra læreren. Læreren jobber med disse i gruppe. Når jeg analyserer dialogen lærer- elev knyttet til læreprosessen, trer lærerens karakteristiske atferd frem. Ada leter først etter hva de kan. Hvilken forståelse de har av de nye matematiske begrepene og løsningsstrategiene, elevens nederste nivå i utviklingssonene. Så strekker hun deres forståelse. Læreren tolker elevens arbeid, utsagn i samhandling og ansiktsuttrykk som uttrykk for hva de kan klare å se og forstå med drahjelp av henne eller en kompetent kamerat, sonens øvre grense. Hun har definert elevens utviklingssone. Innefor denne sonen jobber hun med elevene. Læreren vektlegger igjen bruk av språk i vid forstand som støtte for elevenes læring i utviklingssonen.

Ved å tolke og definere lærerens karakteristisk atferd som bruk av språk i denne sonen, blir det mulig å lete etter mønster ("pattern of behavior") i denne atferden. Det blir også mulig å beskrive og analysere hvilke konsekvenser denne karakteristiske atferden hos læreren får for elevenes atferd i læreprosessen. Ved å skifte fokus til elevens atferd i interaksjonen lærer- elev, blir det mulig å beskrive og analysere mulige mønstre også i denne. Hovedfokus legges på elevens bruk av språk i vid forstand i interaksjonen.

Elevens karakteristisk atferd og læring i den proximale sonen

Den elevatferden som er aktuell å beskrive og analysere i serien med fortellinger er i hvilken grad de tar i bruk det 'nye' matematiske begrepene i samhandling omkring problemløsning. Aktiv bruk av fagspråket i samhandling lar seg observere, men forståelsen av begrepene lar seg ikke observere. Derfor velger jeg å tolke elevenes gradvis økende bruk av de 'nye' begrepene som et uttrykk for en gradvis økende forståelse av disse.

Siden jeg har videoopptak bygger jeg min forståelse på mer enn den verbal språklige samtalen. Ifølge Wadel (1999:25) ville jeg da få fatt i 1/3 av det som ble formidlet. Gjennom å våge å tolke og forholde meg til det som blir sagt med ord sammen med det som blir sagt med kroppsspråk, så vil jeg få et mer fullstendig bilde av det som faktisk formidles. I begrepet kroppsspråk legger jeg det som uttrykkes

gjennom den ikke- verbale kommunikasjonen som ledsager det verbale utsagnet som gester, mimikk, hodebevegelser, kroppsstilling, øyebevegelser, stemmebruk og nærhet til samtalepartner. Wadel (ibid) kaller dette den *mangfoldige ikke- verbale kommunikasjonen*. Den ikke- verbale kommunikasjonen lar seg observere og analysere ut fra videoopptakene.

Tause elever med rynkede panner og alvorlige munnar vitner derfor om dyp konsentrasjon og hardt arbeid for å forstå, mens elever med strålende åpne smilende ansikter, rake rygger og livlige bevegelser, økende deltakelse i faglige samtaler kombinert med oppgaveløsning på ulike stadier, blir vitnesbyrd om mestring. I serien med fortellinger ser det ut til at elevene først mestrer de 'nye' begrepene og ferdighetene i samhandling. Senere blir denne mestringen synlig gjennom gradvis og mer selvstendig oppgaveløsning. Elevens språklige aktivitet, både den verbale og ikkeverbale aktivitet, tolkes som et uttrykk for hvor de er i læringsprosessen, forståelsen og approprieringen av 'nye' matematiske begrep og ferdigheter. I serien med fortellingene over fremkommer en observerbar endring i elevens språklige aktivitet. Denne endringen danner et mønster som lar seg illustrere i figuren under.

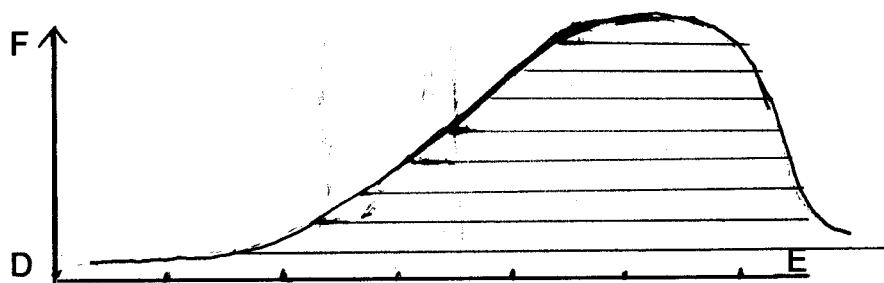


Fig. 4 Elevenes språklige aktivitet i utviklingssonen)

Vannrett linje (DE) er også her tidsaksen. Loddrett akse (EF) blir et mål på den (fag)språklige aktiviteten i læreprosessen sett fra eleven perspektiv. Diagrammet som oppstår blir et visuelt bilde på eleven(e)s språklige aktivitet i utviklingssonen. Figuren viser at eleven er lite språklig aktiv i forhold til de 'nye' ord og begrepene i starten. Etter hvert som eleven(e) jobber med utfordringene i sonen, gjør egne erfaringer, blir eleven(e) mer og mer språklig aktive. Når eleven(e) utfordres til å bruke de nye begrepene, settes det ord på tanker og løsningsstrategier i interaksjon, lytter til hverandres tolkninger og kognitive anstrengelser, skjer approprieringen av nye

kulturelle verktøy. Språket fungerer som støtte for læreprosessen, først mellom individer. Underveis i arbeidsperioden internaliserer eleven(e) ordene og begrepene, ifølge Vygotsky, videre til det intramentale plan. Nå kan oppgaveløsningen foregå ved hjelp av et indre språk som støtte for tanken. "Tenkning kan sammenlignes med en indre samtale som personer fører med seg ved hjelp av språklige kategorier. Samtidig presiseres at tenking og språklig kommunikasjon ikke kan sidestilles med hverandre og ikke er identiske" (Säljö 2000:115)(min oversettelse).

Behovet for å være i språklig interaksjon med lærer eller klassekamerater endres nå. I fortellingene ser vi for eksempel at antallet elever i gruppeveiledningen avtar etter hvert som elevene mestrer. Elevene har deltatt i kommunikasjon, gjort seg kjent med måter å tenke og handle på, og nå kan de løse oppgaver på egen hånd og ved med støtte i et indre språk.

Analyse av lærerens bruk av fagspråk i fortellinger knyttet til fagene svensk og geografi i samme klasse, ga samme resultat med hensyn til lærerens og elevenes språklige aktivitet i læringsprosessen. Endringer i den karakteristiske atferden til både lærer og elev var den samme. I starten av arbeidsperioden var læreren svært fagspråklig aktiv. Dette avtok gradvis utover i arbeidsperioden. Elevene hadde motsatt utviklingskurve. Elevene var minst verbalt aktiv i starten av arbeidsperioden og ble gradvis mer og mer aktiv for så å bli 'stille' igjen. Elevene blir stillere mot slutten av fase 2 innlæringsperioden. Elevene er snart klar til å gå inn i fase 3 som karakteriseres ved vurderingsarbeidet.

Observasjonene tydet på at det er et omvent proporsjonalt forhold mellom lærerens og elevens observerbare språklige aktivitet uavhengig av fag. Spørsmålet mitt ble nå hva er det som kan utvikle seg i dette dynamiske kommunikative samspillet i elevens proximale sone? Det første aspektet som umiddelbart lar seg observere er 'den aktive elevrollen' som jeg beskriver under. Det andre aspektet blir relasjonen lærer- elev . Lenger ute i oppgaven utdyper jeg dreiningen i det relasjonelle aspektet.

Samspill i den proximale sone gir aktive elever og økt læringsutbytte

Fuglestad begrep 'bytterelasjon' ble en nyttig tankeknagg. Han skriver: "Skolens bygger sin eksistens på at læreren har noko som eleven vil ha. Det er snakk om en bytterelasjon der begge parter har fordeler: Elevane får kunnskap mot å visa respekt, dei får rettleiing mot å la seg kontrollera. Me kan kalle det for undervisningsbytte.

Elevane får kvalifikasjonar mot å underordne seg lærarens autoritet" (Fuglestad 1993:100). Selv om Fuglestads forskningsarbeid foregikk på en tradisjonell skole hvor pedagogikken hvilte i positivismens tradisjoner, oppleves begrepet *bytterelasjon* som aktuelt for å forstå det faglige utbytte som elevene gjennom samhandling i den proximale sone. Læreren har kunnskapene som elevene lærer gjennom samspillet. Jeg velger å kalle dette *læringsutbytte*.

Jeg opplever at det i høyeste grad er usikkert om alle elever opplever å ha fordel av denne bytterelasjonen, at læreren har noe som de vil ha. For gjennom skoledebatter både i fagmiljø og i media vet vi at virkeligheten kan fortone seg annerledes enn dette idealet både for lærer og elev. Lærere opplever at elevene i liten grad tar imot det de har å gi, og elever får forskjellig utbytte av å være på skolen. Bytterelasjonen er ikke entydig positiv. Etter hvert er jeg blitt mer og mer blitt oppmerksom på elever som uttaler at "Skolen er kjedelig", fordi dette kan tolkes som et uttrykk for at læringsaktivitetene verken gir de skoleflinke utfordringer og læringsutbytte eller er i stand til å ivareta de mindre skoleflinke elevene. Akkurat dette med at "Skolen er kjedelig" tar Fuglestad (1993:103) opp når han referer fra samtaler med elever. Han skriver at for elevene er det en klar sammenheng mellom det å like et fag og det å oppleve å mestre faget, forstå innholdet og få til oppgavene.

Den svenske journalisten Gunilla Granath undrer seg også over spørsmålet: "Varför blir det ofta så tråkigt i skolan", i sin bok "*Gäst hos överkligheten - En 48-åringssjuendeklassares dagbok*". Ideen til boken begynte som en undring. Hvordan hadde det seg at levende, strålende, sprudlende unge mennesker ble forvandlet til slappe og "ihopsjunkne trasdøcker" når de gikk inn skoleporten. En som vil ta unge mennesker på alvor, sier hun, må spørre seg hvordan dette kan henge sammen. Hvorfor blir det ofte så kjedelig på skolen? For å besvare sine spørsmål, gikk hun i en alder av 48 år tilbake til klasserommet som 'elev' i en 7.klasse. I boken beskriver Granath skolen fra et perspektiv som ofte savnes i skoledebatter - nemlig elevens perspektiv. Boken er et annerledes innlegg i skoledebatten.

Fuglestad skriver at det er en sammenheng mellom hvordan elevene liker faget og det å oppleve at de mestrer faget, forstå innholdet og få til oppgavene. Hvorvidt elevene opplever å lykkes med læring og får læringsutbytte henger, slik jeg ser det, også nøye sammen med om elevene får deltar i og er aktive i læringsaktiviteter som vist i fortellingene foran. Analysen av observasjonene viser at

lærerene er språklig aktive i vid forstand og at lærerene utfordrer elevene til å være aktive.

Meningen med å legge vekt på å stimulere elevenes fagspråklige forståelse og utviklingen, den faglige interaksjonen i elevens proximale sone for derigjennom utvikle en aktiv elevrolle, må ha som hensikt å støtte bytterelasjonen som jeg forstår som læringsutbytte. Hensikten blir da å øke læringsutbyttet til eleven.

LÆRERROLLEN I RELASJON

Språklig interaksjon i den proximale sone utvider relasjoner lærer- elev

I forskningssamtalene (06.04.01) forteller Ada hvordan hun opplever at lærer- elev relasjonen utvikler seg når portfolio har vært arbeidsredskap over tid. Relasjonen blir annerledes, forteller hun. Det emosjonelle aspektet tones ned og det utvikler seg andre aspekter ved lærer- elevrelasjonen. I samhandlingen er det kunnskapen som er i sentrum. Hun kaller dette aspektet for en *kunnskapsrelasjon*. Dette begrepet ble for meg helt sentralt for å forstå hva som er spesielt ved lærer- elev relasjonen.

Endelig hadde det ukjente aspektet i relasjonen lærer- elev fått navn.

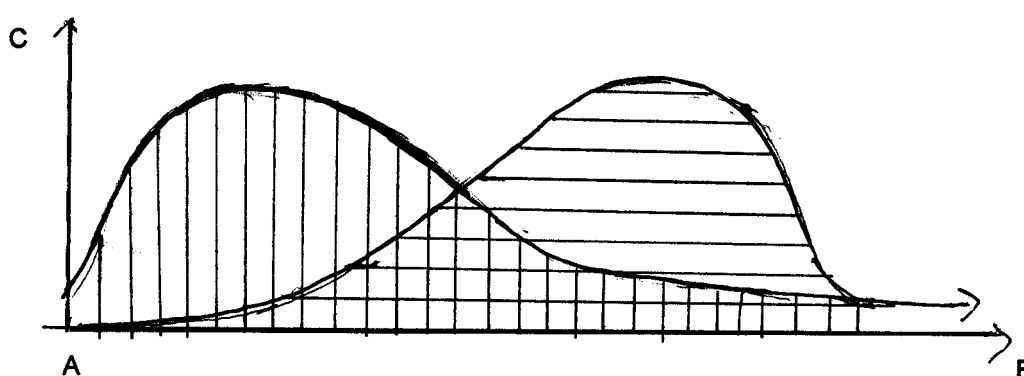
Kunnskapsrelasjoner er, som Ada sier, en relasjon som er kvalitativ forskjellig fra en personlig emosjonell relasjon. Den er *annerledes* enn den gjensidige gleden over å være sammen og nær hverandre.

Hvor og hvordan utvikler denne kunnskapsrelasjonen seg? Dette bli viktig spørsmål å finne svar på, særlig når vi vet hvor stor forskjell det kan være på elevenes forutsetninger for å lære i en vanlig klasse. Men uansett må utviklingen av dette relasjonelle aspektet, være knyttet til de naturlige aktivitetene til aktørene i klasserommet, hvor lærerens undervisningsmønstre og elevens læring og kunnskapsbygging bindes sammen gjennom mappene uavhengig av elevenes forutsetninger for å lære.

Tidligere i oppgaven har jeg stilt spørsmålet hva er det som kan vokse frem i dette dynamiske faglige samspillet mellom lærer- og elev i elevens proximale sone? Det første jeg beskriver er som får rom til å utvikle seg i dette samspillet er *den aktive elevrollen*. Det andre som vokser frem av dette dynamiske samspillet i den proximale sonen er kunnskapsrelasjoner. Dette forstår jeg som en utviding og dreining i det relasjonelle aspektet, mellom lærer- elev, fordi fokus er på lærestoffet og læreprosessen. Spørsmålet mitt nå blir om det er mulig å beskrive mer presist hvor

det er mest hensiktsmessig at læreren samhandler med den aktive eleven, for å øke læringsutbyttet for eleven og for å utvikle det Ada kaller en kunnskapsrelasjon.

For å analysere frem dette har jeg valgt å bruke det jeg har kalt hensiktforklarende tolkning. Jeg tar konkret utgangspunkt i sammenhengen mellom lærerens språklige atferd og elevens språklige atferd i læreprosessen, fordi det er økt læringsutbytte for eleven som er hensikten med lærerens språklige aktivitet. Ved å sette sammen figur 3 (side 77) og figur 4 (side 78) er det mulig å få frem og beskrive mer presist hvor i samspillet mellom lærer- elev byggingen av relasjoner til kunnskap skjer.



Figur nr. 5. Lærer diagram (fig.3) er skravert med loddrette streker og elevs diagram (fig 4) er skravert med vannrett linjer. Overlappingen (rutete området) viser hvor det er viktig at eleven er språklig aktiv fordi her kan kunnskapsrelasjoner lærer- elev bygges

Overlappingen oppfatter jeg som et uttrykk for hvor i læreprosessen det er sentralt at læreren utfordrer eleven til å være i interaksjon med både med sin lærer og ikke minst med sine medelever for å få til en best mulig approprieringsprosess.. Min forståelse er at her er vi ved kjernen i kunnskapsrelasjonen. Den bygges ved at læreren først er den mest aktive i samtalen om det faglige problemet , så viser figuren at elevene er like aktive i samtalen - altså er i ferd med å forstå. Deretter kan læreren lytte mer enn å snakke selv, fordi elevene tar over. Hele tiden dreier det seg om det faglige lærestoffet, kunnskapen, står i sentrum for relasjonen mellom lærer- elev (og mellom elevene).

'Bygging av kunnskapsrelasjoner' er slik jeg ser det, er nyttig metafor for å forstå hvilket aspekt ved relasjonen lærer- elev som er resultatet av den samhandlende tilretteleggingen omkring læreprosessen. Denne kunnskapsrelasjonen får næring og kan holdes levende så lenge læreren 'går ved siden av', ikke foran eller bak', og veileter og veileder. Lærerrollen blir ikke lenger å

forstå som tilrettelegger for læring, men som en *samhandlende tilrettelegger* for læring og kunnskapsbygging.

Dette opplever jeg som en utvikling av et undervisningsmønster som kan åpne for at alle elever kan få utvikle seg ut fra sine forutsetninger. Jeg vil nå vise hvordan dette knyttes til mappene.

Elevmappen som redskap for eleven og læreren

I det empiriske materialet finner jeg at når lærerene samhandler med elevene så tar de først konkret utgangspunkt i elevenes arbeider og forståelse og dette finnes i mappen. For at læreren skal få riktig retning og bevegelse i veiledningen og veiletingen, ser det ut til at mappen er sentralt redskap ikke bare for eleven, men også for læreren. Ved å lese i elevenes mapper får læreren informasjon om hvor hver elev befinner seg. Elevens produkter sammen med egenvurdering og lærerens vurdering viser hvilken forståelse eventuelt manglende forståelse eleven har. Dette er helt grunnleggende for at læreren skal gå videre som veileder og veileter sammen med elevene. Uten mappen er det, slik jeg ser det, mer tilfeldig om læreren får dette grunnlaget for faglig samhandling. Ut fra egen erfaring som lærer, og talløse observasjoner i klasser i egenskap av PP- rådgiver, har jeg erfart at det ofte svikter nettopp her. Lærerene har ikke gode nok redskap til å få nok kunnskap om hvor den enkelte elev er, eller for å si det med Vygotsky, hvor elevens proximale sone er, til å kunne gi dem den nødvendige støtte.

Lærerene (Marit og Ingrid) til de to tredje klassene brukte mappene på forskjellig måte. Marit hadde ingen lærerrolle hun skulle endre. Hun bygde direkte videre på sine erfaringer som førskolelærer, mens hun utformet sin første lærerrolle ved Älta skole. For henne var det å få til funksjonelle elevmappe sentralt helt fra starten av, blant annet gjennom å lære sine små eleven å arbeide med å beskrive mål, definere kriteriene for måloppnåelse og så arbeide mot målene.

Marit beskriver bruken av elevmappen slik i forskningssamtalen:

Jeg har oppfattet at de er to tydelige retninger inne portfoliotenkingen Den retning fra New Zealand som mye handler og å dokumentere og så den amerikanske som skal være barnas egen portfolio. Det er de selv skal være med å beskrive sine mål, de som skal velge ut og kjenne etter hvilke arbeider de ønsker å spare i sin portfolio. Samtidig må man få det til å 'gå i hop' med målene. Akkurat det 'krockade lite' for meg ennå. Men nå går det bedre. På en måte er det portfolioen som er grunnlaget for alt sammen inne i klasserommet. Det har blitt det. I første og andre forsøkte vi oss frem, men nå i tredje kjenner jeg at barna er kommet så langt at det virkelig er et felles redskap i klassen og at det hele tiden handler om å få dem til å jobbe med portfolioen (....) Det handler om å gjøre elevene oppmerksom på målene, og at de finner veien dit selv eller sammen med meg. (...) De får jobbe i forskjellig tempo etter at jeg har hatt

gjennomganger, - siden stiller jeg ulike høye krav til dem- utfra hva de kan prestere og hvor de er på stigen (Underforstått kunnskapsstigen som hun har beskrevet tidligere i samtalen) (Forskningssamtale 04.04.01 Ålta skole)

Litt lenger ute sier hun

Jeg opplever fremfor alt at når jeg skal ha utviklingssamtaler med foreldrene - så kan man hele tiden slå direkte opp i portfolioen. Da vet jeg presis hvor hvert barn er. Da behøver man ikke diskutere. Da ser man- konkret - hva eleven har skrevet (...) Så man hele tiden har underlag for å påvise eller vise hva man prater om til foreldrene og til barnet, for man kan jo hele tiden se utviklingen til barnet. Deres arbeider ligger jo der. (...) Jeg ser alltid i portfolioen når jeg skal skrive utviklingsplan, for å se hva barnet kan jobbe videre med. Ja og selvsagt. Der er jo kontrollen. I mappen fins "kollet" (Kontrollen) også. (...) I starten da vi begynte hadde jeg "noll koll". For jeg visste ikke hvordan jeg skulle gjøre en mappe med mine små elever, på en slik måte at den fungerer. Men nå vet jeg. Så det blir nok helt annerledes nå når jeg skal starte med en ny klasse til høsten igjen. (Forskningssamtalen med Marit 04.04.01 side 5 og utover)

Her beskriver Marit at elevens arbeider i klasserommet hele tiden kan relateres til elevens portfolio, samtidig beskriver hun både hvordan hennes arbeide i klasserommet og samarbeidet med foreldrene også relateres til elevens portfolio.

For å illustrere dette velger jeg nå å ta med to konkrete eksempler på hvordan to elever selv opplever og beskriver hva de kan, og hva de må trene mer på hentet fra to ulike elevmapper (vedlegg 5). Dette er slik jeg forsto dem elevenes egne bidrag til en utviklingssamtale. De representerer elevenes egen oppsummering over arbeidsperioden mellom to utviklingssamtaler mellom foreldre - elev -lærer, og blir et bilde på elevens egen forståelse av hva det kan og hva de kan arbeide videre med. Mappene fungerer som en støtte for Marit når hun skal veilede og veilete elevene videre i deres læreprosess. De danner også et konkret utgangspunkt når Marit skal utarbeide en ny utviklingsplan i forbindelse med utviklingssamtalen. Dette er to jenter som er omtrent like flinke i 3M.

Elev 3.klasse

Jag är bra på att läsa. Jag ska läsa varje dag hemma. Jag kan skriva stor bokstav och punkt. Jag tycker om att skriva brev och göra rescension. Jag bhöver arbeta mer med egen saga. Jag har en bra handstil men ska träna mer på skrivstil. Jag är bra på att stava men blandar i bland i hop å, ä och ö. Det er pinsamt att prata in för klassen. De skal jag träna mer på. Jag är bra på matte. Men det är jobbigt i bland. Jag kan tiokamraterna. Jag behöver träna mer på höga minustal. Det kan vara jobbigt att förklara ur jag tänker. Jag kan enheterna. Jag kan klockan. Jag ska träna mer på 4678 gångertabel (Vedlegg nr

En annen elev i samme klassen skriver slik:

Jag ska tänka på att inte slarva när jag skriver. Jag är bra på skrivstil. Jag stavar bra. Jag behöver träna på att redovisa inför gruppen. Jag ska skriva tankekarta när jag skriver sagor,

sen skriver jeg in på datorn. Jag vill lära mig att kunna höga minustal utan att ställa upp med tiotals övergång. Jag tycker att det är lite svårt att skriva hur jag tänkt. Jag är lite osäker på att våga. Jag er säker på klockan. Jag kan 1-5 och 10:an (multiplikation) fast vill träna mera på 6, 7 och 8. Jag jobbar med lite svårare engelska. (vedlegg nr

Selv om man tar hensyn til Säljös(2000: 117) reservasjon mot å legge for mye i elevenes skriftlige fremstillinger, særlig med å tolke dette som et uttrykk for hva elevene tenker, så våger jeg likevel å tolke dem som et uttrykk for elevens egen forståelse av sin læreprosess. Dersom læreren evner til å lytte til elevenes mange språk, blir det tydelig hvordan disse elevene opplever og forstår sin egen læreprosess. Dersom dette sammenholdes med disse elevenes konkrete arbeider i svensk, så gir dette slik jeg ser det, et langt bedre bilde av elevenes læreprosess enn bare elevarbeider. Utfra disse små elevfortellingene og konkrete elevarbeider i elevmappen kan læreren fortsette byggingen av kunnskapsrelasjoner, veilede og veilete dem til videre vekst og utvikling. Dette tolker jeg som et eksempel på at elevarbeider kombinert med elevens egen refleksjoner og egenvurderinger i elevmappene gir læreren et nødvendig grunnlag for å utvikle nye undervisningsmønstre. Elevarbeidene ved Älta skole, skiller seg ikke i særlig grad fra elevarbeider fra tilsvarende klassetrinn for eksempel ved skoler her i Bergen. Forskjellen er elevmappen og hvordan denne brukes som et redskap for læring.

En "levande portfölj" og "lärovegar"

Forskjellen mellom de to sjetteklassen slik jeg ser det, henger sammen med at i 6F som jeg observerte i forprosjektet, fungerte portföljene som et levende verktøy for læring, men i 6H hadde portfolioen bare fungert som et oppbevaringssted, en container for 'snygga' produkter. Ada var nå i ferd med å lære sin 'nye' 6.klasse hvordan at portfolioen kunne brukes mer konstruktivt som verktøy for læring. Det å komme underveis i denne utviklingsprosessen, var for meg svært instruktivt. Læringsmønstrene var ikke etablert og automatisert. Lærerens handlinger ble dermed synlige og lot seg observere. Ada beskriver mappemetodikk og bruken av elevmappen slik:

(Forskningssamtale med Ada 06.04.01 på Älta skole, s.4).

Jeg er kommet frem til at det er tre ting som er nødvendige. Det er det her med de tydelige *målene*, så er det *vurderingen*, når jeg sier vurdering så er det barnas vurdering jeg mener. For det er det som bestemmer hva de kan. Det å kunne.. ehm barnas 'kunnande', blir det de virkelig kan forklare og beskrive det med ord og tegning og (tenkepause) og så sier jeg også til barna at jeg lover å lære deg alt du vil, gi støtte. Da er de tre tingene er da *målene*, *vurderingene* og *støtte*. Om du vil så ordner jeg det. () Og sånn har det vist seg at det er.

Så jeg må gi elevene *struktur. For de vet ikke hva de skal gjøre når de skal lære.* (...) Og man, jeg, som lærer, må snakke med barna om det, og fortelle og vise dem strukturene. Slik og sånn gjør man dette, målet og veien. Og det har slått meg, nå når jeg jobbet med det (...) mer og mer at vi har latt barna i stikken. I Sverige skal barna ta eget ansvar og de skal fikse veien dit selv og det klarer de ikke. De elevene som jeg har nå, ikke bare de her forresten. Den eneste måten de kan og vet hva kunnskap er, er at de tar en bok og så flytter man tekst fra boken og til skrivepapiret eller skriveboken direkte, - og det blir et 'tjusingt' produkt. Det er det de kan om læring, for det er det de har gjort. (...) I dag er det kjempelett å trykke på "Skriv ut" (Print) på dataen. Så da må man ta den diskusjonen med barna.

Hva er det å kunne. (s. 4) Hva innebærer det å kunne (...)

Så må man diskutere strukturene og kvalitetskriteriene, for eksempel, hva er en god tekst, eller hva innebærer det å lese bra på svensk og engelsk. Slik at man hele tiden er ferdig med diskusjonene **før** man begynner å arbeide og senere vurdere Jo tydeligere disse sakene er, jo tydeligere kravene er, jo tydeligere strukturene er, før man begynner å jobbe- så vet barna hvor de skal. Da vet de. (...) da vet de om de har mulighet om de faktisk kan klare å lære dette, og da gjør de det lille ekstra som er nødvendig og (...) for at de skal kjenne at man har gjort noe. (...) Utydelige diskusjoner og mål gir usikre barn. Om ehm.. Om barna kjenner at når de har jobbet ferdig, om de kan...ehm at elevene hele tiden har vet hvor de skal og hvordan man kommer dit- så kan barna komme hvor langt som helst. Jeg må fortelle og vise hvor de skal og hvordan de tar seg dit.

Jeg velger først å løfte frem hva Ada la i begrepet en 'levende' portfolio. Det var samspillet mellom 1) mål/ målformuleringer, 2) kriterier for måloppnåelse, 3)strukturene som undervisningsmønster (sett fra lærerperspektiv) og læringsmønster (sett fra elev perspektiv), 4) lærerens støtte til elevene underveis for at hver elev skal 'hitta sina läroveggar', 5) elevens egenvurdering og 6) lærerens vurderinger av elevens arbeider. Det andre jeg løfter frem er den vekten hun legger på lærerens konkrete oppgaver og ansvar for å gi eleven struktur, utvikle undervisningsmønstre som lærer dem å lære. For som hun sier :*"De vet ikke hva de skal gjøre når de skal lære"*(kursivert i teksten over). Det tredje jeg løfter frem er den sterke vekten hun legger på å klargjøre for eleven kvalitetskriteriene (understreket i teksten) før man begynner på arbeide for å eleven skal få retning på arbeidet. Hun sier. " At elevene hele tiden vet hvor de skal og hvordan man kommer dit- så kan barnet komme hvor langt som helst". Derfor opplever jeg at min inndeling av innlæringsperioden i faser kan være en nyttig tankeknagg, fordi lærerens oppgaver og ansvar varierer med hvor de er i innlæringsperioden.

Lærerens arbeide med kvalitetskriteriene hører til fase 1, men det å gi elevene struktur hører til i fase 2. Lenger ute i intervjuet fortsetter hun lærerens oppgaver i fase 3 som karakteriseres med vurderingsarbeidet, måloppfyllelsen. Hun beskriver også hvor lang tid ulike elever bruker på å lære å bruke mappen.

Om vi skal jobbe med portfoliomappen så må måloppfyllelsen også finnes der. Beviset på måloppfyllelsen må ligge i permen eller i hva man nå velger å bruke til portfölj, med en vurdering om hvordan man har gått frem og hvordan man kom dit. Hvilke mål som er nådd og til og med en tanke om hvordan kan jeg gjøre det bedre neste gang Slik blir den (mappen) en

del av hele undervisningen, hele alle diskusjoner hele tiden handler om hva som finns i portfolioen. Med den her klassen har det tatt litt tid, de jeg har nå. *Noen har 'kjøpt' det direkte, men naturligvis er det noen av disse som ennå ikke er vant til å jobbe hardt. Alt blir så synlig. For de barna som har vansker, de klarer ikke dette på et semester, det blir for kort, men samtidig rekker et semester til for å få dem inn i riktig tenkning, men man rekker ikke å få til en riktig bra portfolio (...)* For det handler om at barna virkelig skal se målene og de skal være bevisst på hvordan man kommer dit, og så være kjempestolte over at: Det her kan jeg! Dette er min kunnskap (mitt kunnande) her og nå, men neste gang, så kan jeg gjøre litt til.

Og da gjør de det neste gang. Og da har man bidradd til litt mer kunnskap og da legger man det til sin portfolio. Og så legger man hele tiden til nye ting, og så skriver man at nå har jeg lært meg dette også. Nå kan jeg dette også.

Og da blir den(portfolioen) hele tiden et levende verktøy som man bruker inne i klasserommet- Og som sagt det tar litt tid å komme dit.

(Fra forskningssamtale med Ada 06.04.01 side 4, 5 og 6)

Det fjerde jeg løfter frem blir da betydningen av at måloppfyllelsen må finnes i mappen for at mappen skal bli en del av undervisningen og spille en rolle i elevens læringsprosess. Ada beskriver også hvordan barn tilegner seg mappe som redskap for læring: "Noen har 'kjøpt' det direkte (...). For de barna som har vansker, de klarer ikke dette på et semester, det blir for kort, men samtidig rekker et semester til for å få dem inn i riktig tenkning, men man rekker ikke å få til en riktig bra portfolio". (kursivert i teksten).

I en levende portfolio skal læreren kunne identifisere minst fem 'ingredienser' eller delområder gjennom elevens arbeider i mappen: Mål, vurdering, støtte, struktur og måloppfyllelse. Læreren har en sentral rolle i forhold til alle områdene. I forskningssamtalen brukte Ada uttrykket *hitta sin läroveg*, og i et notat fra en uformell samtale (29.03.01) brukte hun samme uttrykket. Hun forklarte sin rolle omtrent slik:

"Min støtte til eleven blir jo å se til at hver elev 'hittar sin läroveg'. For at hver elev skal 'hitta sin läroveg', må jeg vite like mye om hvordan barn lærer som hva de skal lære. Det må barna vite også. Hva man skal lære og hvordan. Portföljen gjør at de ser hvordan og 'hittar og ser sin läroveg', for vi prater hele tiden om hva vi holder på med.

I forskningssamtalen utdyper Ada det slik:

Det handler om er: Mål, struktur, tydelige kriterier for måloppfyllelse, hva det innebærer, senere diskusjoner om hvordan man kan ta seg dit, - så refleksjonstiden i etterkant. Hvordan kom jeg dit, - hva gjorde jeg og hva har lært ehm og kan jeg. Hva har jeg lært meg, og så skrive det ned (...) Og derfor som sagt, kan man ikke bare ha bra saker i mappen. Den må jo vise frem barnets utvikling. Hele utviklingen i alle fag og til og med barnets sosiale kompetanse. Da kan man ikke har noen bra eksempler inne i mellom (s.27)

Slik jeg forstår henne betyr dette at når læreren skal støtte eleven må læreren vite hvordan barn lærer like mye som hva de skal lære. Med sitt begrep "Hitta sin läroveg" utvider hun lærerens mulighet til å gi støtte. Ada viser slik jeg tolker henne,

hvordan mappen også kan gi læreren kunnskap om hvordan hvert barn lærer. Slik jeg forstår dette så knytter lærerene sin veiledning og veileting til elevens konkrete arbeid gjennom målbeskrivelsen og målkriteriene i mappen. Dette for å gi eleven struktur og retning i arbeidet med fagstoffet og for at eleven skal 'hitta sin læreveg'. Vurderingsarbeidet viser i hvilken grad eleven har nådd sine mål, samtidig som det åpner for at læreren kan lære hvordan hver elev lærer.

Lærere har alltid knyttet sin veiledning til elevenes arbeider, men i behavioristisk tradisjon skjer dette i etterkant. I mappemetodikk legger lærerene stor vekt på å tydeliggjøre målene, kriteriene for måloppnåelse, strukturene og veien til målene før elevene begynner å arbeide. Skolens krav til elevene blir tydelige og elevene har en reell mulighet til å vurdere sitt arbeid opp mot noe konkret, for eksempel regne med fellesnevner i brøk. I tillegg får eleven mulighet til å vurdere hva som kan forbedres, hvor neste trinn i læringsprosessen er. Elevene kan sette seg nye mål og ulike mål, diskutere seg frem til målbeskrivelsene og kriteriene for måloppnåelse. Læreren hjelper til med å strukturere, læringsveiene, og vise hvordan eleven selv kan nå målene. Elevene jobber og stadig nye arbeider vurderes og legges i mappen som et bevis på at elevene har lært noe nytt. Først når dette skjer, blir mappen ifølge Ada, 'et levende verktøy' som fungerer som en støtte for elevens læreprosess og kunnskapsbygging.

Samtidig fungerer mappen som jeg tidligere har vist, som et verktøy for læreren. Ved å se i elevmappen kan læreren til enhver tid vite hvilken form for støtte som eleven trenger. Det nye som mappemetodikk bringer inn i klasserommet er måten mappen fungerer som et verktøy for elevens læreprosess, for lærerens arbeide og for samarbeide med foreldrene.

Dette betyr at læreren ikke bare må kunne sitt fag og sin fagdidaktikk, men læreren må også ha solide kunnskaper om hvordan barn lærer. Dette må kombineres med evne og kompetanse til å samhandle med barn, evne til å lytte til barns mange språk, lytte til hva de faktisk sier både verbalt og nonverbalt, evne til å få frem og bevisstgjøre elevene på hva de kan, både den uttalte og den uuttalte taue kunnskapen som eleven har. Læreren må utvikle sin evne å bygge strukturer og kunnskapsrelasjoner. Jeg mener å ha sett at mappen fremmer og utviklingen av undervisningsmønstre som kan skape rom for at alle elever kan få utvikle seg ut fra sine forutsetninger. Dette er det jeg vil prøve å vise gjennom de neste fortellingene

Gunnar lærer å bruke mappen

Fordi jeg hadde valgt å legge min periode for innsamling av materiale til så sent på skoleåret, hadde jeg ikke regnet med at jeg skulle få observere hvordan elever lærte å arbeide med mappe. Men jeg har i mitt materiale observasjoner av to elever i 6.klasse som lærer å gjøre dette av Ada. Dette er Gunnar som er ny elev i klassen og har ikke brukt mappe tidligere, og Annelise som tidligere har brukt mappen bare som "container". Nå skal hun lære å bruke mappen som læringsverktøy. Samspillet mellom Ada og elevene dreide seg hele tiden om fagstoffet som skal læres og måter å lære dette på.

De første dagene under feltarbeidet merket jeg meg Gunnar og Annelise, fordi deres atferd klasserommet i starten av observasjonsperioden skilte seg sterkt ut fra den elevrollen som Älta skole ønsket å fremme, og som mappemetodikk støtter opp under. Denne elevrollen er aktiv og deltakende i egen læreprosess for eksempel slik som den beskrives i fortellingene 1, 2, 3 og 4. Helt i starten av arbeidsperioden oppfattet jeg Gunnar og Annelise som eksempler på "den passive og hjelpeløse" elevrollen. Fortellinger om Gunnar og Annelise var i starten fortellinger om potensielle mappebarn, men det i løpet av arbeidsperioden oppsto en endring i deres atferd. Jeg mener å kunne forstå endringen hos disse to elevene som et resultat av at læreren greier å etablere kunnskapsrelasjoner til hver av dem. Helt enkelt og helt konkret gjør Ada dette ved å ta utgangspunkt i det konkrete produktet som eleven har prestert og tolke dette som et uttrykk for hva de kan, altså det nederste nivå i deres proximale sone. Så veileder og veileter hun dem videre gjennom å tilrettelegge for samhandling omkring lærestoffet.

Fortelling nr 5.

1.observasjon. SJANGERLÆRE TEMA PERSONBESKRIVELSE. METODEN ER PROSESSORIENTERT SKRIVEPEDAGOGIKK). Klassen har arbeidet med beskrivelser som sjanger en ukes tid. Nå er de kommet dit hvor de skal begynne å skrive personbeskrivelser.

Gunnar er relativt ny i klassen og han strever med å finne ut reglene og kodene i 6H. Han har prøvd å fange oppmerksomheten til Ada ved å vandre omkring, sitte uten å gjøre noe, ri på skolen, ikke ta frem bøkene. Ada har ikke gitt noen form for oppmerksomhet på denne (tusse)atferden. Denne timen er det svensk. Gunnar sitter rolig og ser ut til å følge med under innledningen. Ada har en muntlig innledning med hele klassen: *Hva kjennetegner gode personbeskrivelser, og hvilke forventninger og krav er det til en personbeskrivelse for 6.klassinger.* Dette gjøres i en dialogform, bruker mye eksempler fra tidligere timer. Hun avslutter med å oppsummere målene som elevene skal jobbe mot. Skriv målene for ditt arbeide inn i din portfolio. Disse skal brukes når du skriver egenvurdering. Velge person selv eller hente arket med forslag som henger her fremme. Ada vil ha arbeidene inn slik at hun kan gi tilbakemelding og skrive kommentarer til elevenes arbeider. Nå kan dere gå i gang med eget arbeide. Er det noen som trenger min hjelp?

Det tar tid for Gunnar å finne frem skrivesakene. I løpet av denne arbeidsøkten (nesten 40 minutter) produserer han tre setninger. Han skriver: " *Dette er en historie om Hasse. Selv om han er 57 år kjører han fremdeles skoletaxi. Hver skoledag henter han ni elever med sin minibuss.*" Timen er slutt og Gunnar går frem og leverer. .

(Løpende observasjon Ada og klasse 6H, 02.04.01, 1.time etter lunsj svensk)

2.observasjon

Lærer Ada innleder med felles tilbakemelding på elevarbeidene. Temaet er. *Den gode innledning*. Hun deler ut elevarbeidene, og trekker frem noen. Hun ber elevene lese opp sin innledning. Innledningene er lange. Klassekameratene gir konkrete og positivt ladede kommentarer etter følgende modell. "Jeg likte innledningen fordi at --.

Ada fortsetter. Noen av dere har skrevet veldig bra, men korte innledninger, blant annet Gunnar. Hun ber Gunnar lese sin innledning. Han leser fort og lavt. Ada ber ham lese innledningen en gang til og litt høyere, slik at hun som står et stykke unna kan høre den. Han leser en gang til. "Jeg likte innledningen fordi at jeg blir nysgjerrig og vil gjerne lese mer om Hasse!", sier en medelev. Nettopp, sier Ada, så kort og kan det skrives, men det betyr ikke at det er enkelt å skrive kort. Bra Gunnar. Vi er blitt nysgjerrige og vil gjerne høre mer.

Så går hun videre. Gunnar smiler og smiler. En lett rødme brer seg i kinnene og han ser glad og opprømt ut. Han ser lenge på sin korte innledning og de kommentarene som Ada har skrevet under. Inspirerende kommentarer som oppmuntrer og kommer med forslag til videre arbeid. Blant annet forslår hun at han lager et tankekart. Be meg om hjelp om du ikke vet hvordan man gjør en tankekart. Gunnar følger med på resten av den felles gjennomgangen.

Er det noen som behøver min hjelp? Gunnar rekker opp hånden. Ada setter seg ned med ham og Gunnar ber om hjelp for til å lage et tankekart. Samtalen som følger dreier seg om Hasse og hvordan Gunnar forestiller seg ham. Hasse er en taxisjåfør som Gunnar kjenner. Sammen setter de opp et enkelt tankekart omkring egenskaper som beskriver hvordan han ser ut, hva liker du ved ham, hva liker Hasse å holde på med, hvorfor tror du barn like ham.

Ada avslutter med at de er lurt å tankekartet foran seg , så kan man skrive på nye ting som man kommer på. Titt også på målbeskrivelsene som vi har gjort. Skriv innledningen din en gang til, og så skriver du det du har fortalt meg om Hasse. Gunnar sitter en stund til før han kommer i gang med skrivingen.

Umiddelbare feltnotater: Ikke observert at Gunnar har noen portfolio. Han har 2 ark, på det ene har han skrevet noen mål for brøkregning. På det andre har han skrevet mål for personbeskrivelse som overskrift. Det er alt som står. Dette er andre gangen jeg observerer at Gunnar arbeider med fag. Det er første gang jeg har observert at han ber om hjelp slik som de andre elevene gjør dette.

(Løpende observasjon Ada og klasse 6H 04.04.01, 2.time svensk)

Ved å analysere fortellingene om Gunnar som arbeid i den proximale sone, ønsker jeg å få frem samspillet mellom Ada og Gunnar. Hans tre setninger er et uttrykk for hva han kan og hun veileder og veileter Ada ham videre. Veiledningsaspektet ses best i den felles gjennomgangen av " Hva kjennetegner gode personbeskrivelser ..", men også gjennom målbeskrivelsen og hvordan dette knyttes til en målbeskrivelse som skal inn i mappen. Den faglige samhandlingen er synlig når Ada viser Gunnar hvordan han kan bygge videre på sine tre setninger. Først gjør hun dette gjennom kommentarer som hun skriver til hans innledning. Så skaper hun et gyllent øyeblikk, der hun løfter frem hans tre setninger. Gunnars bidrag er med på å skape en økt felles forståelse for hva som kan være en kort innledning på en personbeskrivelse. Gunnar er blitt en aktiv elev gjennom at læreren legger vekt på hans eget faglig

arbeide. Hans tre små setninger blir eksempel på "Den gode innledning". Gunnar er aktiv i interaksjonen med sin lærer omkring lærestoffet og han deltar i det faglige samspillet på klassenivå. Gunnar opplever gryende mestring knyttet til fag.

Nå tror ikke jeg at en kunnskapsrelasjon bygges gjennom en par faglig samspill, men dette er et eksempel på en begynnelse. Jeg tolker denne observasjonen også som en begynnelse på det å lære å bruke mappe som redskap for læring. Neste eksempel viser tydeligere hvordan læreren hjelper elever til å bruke mappen.

Annelise lærer å bruke mappen som redskap for læring

Tidligere har Annelise brukt sin portfölj som en "container". Når jeg bladde i denne, fant jeg en usystematisk samling med arbeider som ikke viste at hun hadde lært seg noe nytt. Ada er opptatt av å få til en faglig utvikling hos Annelise og de følgende fortellingene handler om hvordan hun gjør dette. Sammen danner de en serie slik at det blir mulig å beskrive og analysere atferden til både Ada og Annelise.

Annelise er to- språklig, svensk- amerikansk. Hun har stoppet opp i språklig utvikling. Hennes elevrolle kan beskrives som "passiv og hjelpeløs". Hun har utviklet og bruker et spekter av atferd for å unngå å få oppmerksomhet fra læreren. Hun prøver å gå i ett med tapeten ved tilsynelatende å gjøre noe hele tiden. Hun fargelegger overskrifter og tegninger på kopier, hun tegner border og kruseduller, hun er passiv deltaker i gruppearbeider og skriver av fra boken til venninnen.

Fortelling 6.

1.observasjon SJANGERLÆRE I SVENSK, TEMA : MILJØBESKRIVELSE.

Observasjonen begynner når Annelise leverer sin miljøbeskrivelse til Ada. Den er på flere sider og er skrevet med pen og sirlig jenteskrift. Hun anser seg ferdig med den. Historien Annelise har skrevet er inspirert av serier fra TV. Hun skriver slik hun snakker. Beskrivelsen er preget av muntlige språk med slang ord og klisjeer. Annelise har fortalt en historie mer enn å beskrive miljøer. Hovedpersonene oppdager en tyv på fersken og følger etter ham. De løper inn og ut av rom, opp og ned trapper, bortover gater etter en tyven. Historien er syltynn, men med bearbeiding og aktiv bruk av beskrivende adjektiver knyttet til noen sentrale miljø, så kan den bli bedre.

Ada skriver kommentarer, foreslår forbedringer på miljøbeskrivelsen. Hun legger mye arbeid i sine kommentarer. Løpende observasjon 6H 28.03.01

2.observasjon.

Ada setter hun seg ned med Annelise. De går igjennom miljøbeskrivelsen sammen. Ada veileder helt konkret. Denne miljøbeskrivelsen har historie som du kan bruke, men den kan bli bedre om du bearbeider den. Du må bestemme hvilke miljøer som er viktige for å gjøre historien mer troverdig og levende. Hvilke miljøer tror du det er lurt å jobbe mer med. Etter hvert foreslår Annelise å beskrive rommet hvor hovedpersonene oppholder seg. Beskrive 'skumle' lyder, beskrive trappen og deler av gaten og huset med den gule gatedøren hvor

tyven løp inn i. Annelise og Ada diskuterer og merker av hvilke avsnitt som bør bearbeides og hvilke som hun spares. Så får du se hvordan det blir, kanskje du vil forandre litt på disse senere.

Nå endrer veiledningen seg.

Veiledningen går over til konkret å diskutere hvilke ord man kan bruke når de ulike miljøene skal beskrives. Ada trekker med de andre elevene på gruppebordet. Det blir både fnising og latter når ulike adjektiv, alternativer til "cool" og "høyt", prøves ut for å beskrive ulike miljøer. Ada avslutter med å spørre Annelise om hun kan jobbe videre på egenhånd. Annelise nikker til svar og er allerede i gang med å skrive om. Neste dag leverer hun inn en omarbeidet miljøbeskrivelse. Den er bedre. Større variasjon i bruk av ord vil gjøre den enda bedre. Tegnsettingen er mangelfull og setningene er rotete og lange. Ada kommenterer skriver konkrete råd og tips i tillegg til muntlig veiledning og veileting.

Løpende observasjon 6H 29. 03.01

3. observasjon

Annelise og Ada går igjennom miljøbeskrivelse sammen. Nå vektlegges variert bruk av beskrivende adjektiv, rette opp tider på verb, tegnsetting og stryking av overflødige ord. I arbeidsboken skrives synonymer til de adjektivene som går igjen. Reglene for tegnsetting (punktum) repeteres. Etter noen eksempler er hun klar for å jobbe videre på egenhånd.

Kroppsspråket til Annelise er endret seg i løpet av disse observasjonene. Hun har rettet seg opp, hodet bæres høyere, hennes blikk og oppmerksomhet er rettet på Ada, ansiktsuttrykkene varierer fra dyp konsentrasjon til åpen nysgjerrig, samtalen mellom henne og venninnen dreier seg nå om skolearbeidet og ikke siste episode fra en såpeserie. Mimikken i ansiktet har endret seg. Hennes strålende smil ses oftere og glimt i øyet er kommet frem. Hun jobber med fag.

Løp.obs 6H 02.04.01

4.observasjon.

Annelise har omskrevet miljøbeskrivelse igjen, og hun ferdigstiller det eksemplaret som skal inn i portfoliomappen. Nå skrives den på pc inne på grupperommet. Hun er dypt konsentrert og forstyrres ikke av bråket fra medelever. Når Annelise har skrevet hele miljøbeskrivelsen, henter hun Ada. De leser igjennom sammen og retter opp småfeil. Så skrives den ut og Annelise supplerer miljøbeskrivelsen med egenvurdering, mens hun ser på målbeskrivelsen i sin portfoliomappe. Egenvurdering er omtrent slik.

"Det var ikke så vanskelig å finne noe å skrive om, men det var vanskelig å skrive en bra miljøbeskrivelse. Jeg har lært nye ord og jeg har lært mer om å bruke forskjellige ord. Nå vet jeg mer om hvordan jeg skal bøye verb og sette punktum. Dette er den beste beskrivelsen jeg har gjort. Det har vært både morsomt og vanskelig å skrive den".

Ada skriver i sin kommentar at hun er enig. Du har nådd dine mål for denne miljøbeskrivelsen. Neste gang klarer du å skrive en fortelling som enda bedre. Nå vet du hva du kan jobbe videre med.

Annelise legger miljøbeskrivelsen inn i en plastlomme før den legges inn i portfoliomappen.

Løp. observasjon 6H 04.04.01

I analysen fokuserer jeg det på læreren i samhandlingen med eleven. Ada setter seg ned med Annelise når hun har skrevet sin miljøbeskrivelse. Ada vurderer og skriver veiledende kommentarer på miljøbeskrivelse til Annelise. Læreren tolker det første utkastet som et uttrykk for hva Annelise faktisk kan, nederste nivå i hennes proximale sone. Gjennom samhandlende tilrettelegging veiledes og veiletes Annelise frem til økt kunnskap og en forståelse for hvordan hennes miljøbeskrivelsen kan forbedres, sonens øvre grense. Veiledningsaspektet er synlig i lærerens innledninger om miljøbeskrivelse, i målbeskrivelsen som knyttes til den praktiske bruken av

portfoliomappen og i skriftlige de kommentarene til utkastene til miljøbeskrivelsene Annelise leverer inn igjen. Veileteraspektet er synlig i samhandlingen mellom Annelise og Ada når de gjennom dialog leter seg frem til måter å forbedre miljøbeskrivelsen til Annelise, arbeidet med å finne nye ord og uttrykk, veien inn i å mestre bøyning av verb, enkel tegnsetting og setningsbygging. Annelise får ingen fasitsvar, bare forslag til hvordan hun kan bygge videre, skrive om miljøbeskrivelsen. Annelise må selv skrive frem sine egne løsninger.

Når fortellingene analyseres som serie, ser man hvordan lærenes undervisningsmønstre knytter kunnskapsrelasjonen og elevens læreprosess til elevmappen. Målbeskrivelsen ligger i mappen. Strukturene og støtten skaper Ada i samhandling med Annelise underveis. Annelise skriver en egenvurdering som viser at hun har reflektert både om hva hun har lært og hvordan. Annelise legger miljøbeskrivelsen inn i elevmappe, selv om det ikke er noen god beskrivelse, men den viser utvikling. Samtidig som læreren signaliserer at neste gang kan hun få beskrivelsen enda bedre. Annelise har fått et innblikk i at kunnskap er som en trapp. Det finnes stadig et høyere nivå for kunnskap.

I observasjonen kjenner jeg igjen elementer av det som Ada kalte kriterier for å skape en 'levande portfolj som redskap för lärandet' i forskningssamtalen. Her er målbeskrivelse, kriterier for måloppnåelse, vi kan se strukturene hvordan Ada veileder og veileter Annelise i hennes proximale sone, men også Annelises egenvurdering med vurdering av både produktet så vel som prosessen. Dette undervisningsmønsteret er, slik jeg tolker det, sammenfallende med undervisningsmønsteret under innlæring av fellesnevner som jeg analyserte tidligere. Innholdet og uttrykket er ulikt, men undervisningsmønsteret er det samme. Annelise og Ada er i ferd med å bygge en kunnskapsrelasjon gjennom sjangerlære. Denne knyttes også til elevmappen, fordi Annelise allerede 'ser' at dette kan bli bedre og hun har en mulighet til å klare det og at Ada kan veilede henne videre.

Både Gunnar og Annelise er rolige elever. Spørsmålet mitt ble nå om det er mulig å ivareta elever med urolig atferd på samme måte. I mitt empiriske materiale hadde jeg observasjoner av urolig elever, også elever med diagnostiserte konsentrasjons- og oppmerksomhetsforstyrrelser. Observasjoner av Anders, Helge og Sigurd. Alle disse var i god faglig utvikling. Ut fra egen erfaring som spesialpedagog kan atferd læres. Ved å tolke elevenes klasseromsatferd som et uttrykk for deres utviklingsnivå, nederste nivået i deres proximale sone. Lærerens

første oppgave blir å strekke elevens forståelse av hva som er god klasseromsatferd, definere sonens øvre grense. Så må læreren vurdere hvilken støtte elevene trenger underveis for å lære mer hensiktsmessig klasseromsatferd og knytte dette til mappen. Spørsmålet mitt ble om det er mulig å bygge kunnskapsrelasjoner til både fag og til atferd, utfra tanken om utvikling og læring i den proximale sone også i forhold til atferd.

Ada fortalte i intervjuet 06.04.01: "Mappen må jo vise frem barnets utvikling. Hele utviklingen i alle fag og *til og med barnets sosiale kompetanse*. Da kan man ikke bare ha noen bra eksempler inne i mellom". Mappen ser ut til å kunne ha en funksjon også i forhold til læring av mer hensiktsmessig atferds, i arbeide med å øke elevens sosiale kompetanse. Den kan altså være et redskap for læring både i forhold til fag og atferd. Dette var mest tydelig i 3.klassene.

Kunnskapsrelasjoner til atferd

Anders er en gutt i 3.klassen til Ingrid. Han har vansker med å konsentrere seg som en følgevanske av sin astma. Han er svært ofte trøtt fordi han sover dårlig. Samtidig strever han med å venne seg til sin nye familiesituasjon med skilte foreldre. Ingrid kjenner Anders svært godt. Hun vet at han er en kvikk gutt som liker å arbeide med faglige utfordringer, men noen ganger strever han med å konsentrere seg. Da trenger han støtte fra Ingrid for å komme videre. Lærerens rolle blir å tilpasse sin støtte og vurdere hva han trenger mest hjelp til, konsentrere seg for å komme i gang med arbeid eller faglige problem, altså hjelpe ham med atferd og med fag.

Fortelling 7 ANDERS OG MATEMATIKKOPPGAVE (3.klassen til Ingrid)

Elevene jobber med lesestykker i matematikk, og de skal bruke ulike typer løsningsstrategier. Oppgavene er en øvelse i å forstå og å vise at man kan kombinere kunnskap. Elevene presenterer sine løsninger på svært ulike måter alt etter utviklings- og kunnskapsnivå.

Anders finner frem matematikkboken og arbeidsboken, slår opp og begynner å lese. Oppgaven presenteres som et eventyr: *Gutten som møtte trollet i skolen. For å slippe forbi trollet måtte gutten dele halve nisten sin med trollet. Han måtte også å spise en skive sammen med trollet: De to andre sparte han til kveldsmat. Mens han spiste en skive til kvelds, stjal en sulten rev den andre, nå hadde han ingen igjen. Hvor mange skiver hadde han hatt i nistepakken?*

Anders gnir seg i øynene. Han gjesper og strekke seg flere ganger. Reiser seg for å drikke vann. Tilbake til pulten. Han sier utover pulten, hodet støttes i hånden, mens han leser oppgaven. Anders begynner å tegne en løsning i arbeidsboken. Han sukker tungt, mumler og strekker seg gjesper. Så samler Anders seg igjen. Leser oppgaven ennå en gang. En bok ramler i gulvet med et smell. Smellet forstyrrer Andres. Lenge ser han mot eleven som mistet boken. Så prøver han å lese oppgaven igjen. "Nei, jeg forstå ikke", sier han, og så rekker han opp hånden som tegn på at han ønsker hjelp. Ingrid er opptatt slik at han må vente. Han gjesper og strekker seg.

Ingrid setter seg ved siden av Andres og spør hva han trenger hjelp til. Jeg forstå ikke, sier han. Hun ber ham lese oppgaven, og fortelle henne hva han forstår. Jammen jeg har lest, og jeg forstår ikke noe, sier Anders. Du kan lese for meg, sier Ingrid. Han leser og så gjenforteller han oppgaven. Han forteller hva han skal finne svaret på og hvordan han kan finne svaret. Ingrid gjentar og speiler det som Anders. Jammen du har jo løsningen, sier hun. Anders ser ut som et spørsmålstegn.

Ingrid prøver igjen og sier: Fortell meg en gang til hva du vil gjøre og lytt til hva du selv sier. Jammen jeg har forsøkt, sier Anders, og høres ulykkelig ut. Han begynner, men så brister det for ham, han begynner å gråte.

Ingrid holder rundt skulderen hans og bare venter, og etter en stund går gråten over i snufsing. Hjalp det å gråte litt, spør hun. Anders nikker. Skal vi fortsette, spør hun. Anders nikker, snufser og tørker tårer med genseren som han har trukket over håndbaken.

Da tar vi det og igjen fra begynnelsen, sier Ingrid. Anders leser, forklarer og begynner han å tegne løsningen. Så løser det. Han forstår og smiler over hele fjeset med tårer i øyevippene. Løsningen tegnes ferdig. Det skrives og regnes i arbeidsboken, mens han forteller høyt til lærer I hva han gjør og hvorfor.

Jeg forsøkte virkelig, med jeg hørte ikke hva jeg tenkte! sier Anders. Jeg forsto det! sier Ingrid, og hun får et kjempesmil til svar. Behøver du mer hjelp? Spør Ingrid. Anders rister på hodet og går løs på neste oppgave.

(Observasjon 3 I .02.04.01 timen før lunsj.)

I dialogen bruker Ingrid et knippe med kommentarer som gir klare indikasjoner på at Anders har internalisert de nødvendige ferdighetene for å kunne mestre oppgaveløsningen. Ingrid kommer ikke med forklaringer, bare speiler det Anders sier. Læreren ser at han mestrer å løse denne typen oppgaver, men han har ikke oppdaget det selv. Støtten Anders trenger er støtte for å konsentrere seg og forstå at han mestrer. Det blir en pause når Anders brister i gråt.

Nå blir to parallelle relasjoner synlige, en atferds- og en kunnskapsrelasjon. Læreren trygge arm om skulderen i et trygt og romslig klassemiljøet, fungerer som støtte med hensyn til atferdsrelasjonen og Anders kommer i gang igjen. Samhandlingen domineres igjen av kunnskapsrelasjonen og dialogen vender tilbake til faglig arbeide med veileting i form av et knippe støttekommentarer og speiling. Anders 'ser' endelig sin egen løsning på oppgaven. Mestringsgleden er stor og arbeidsgleden er tilbake.

Dette er et eksempel på vedlikehold av to parallelle relasjoner, en atferdsrelasjon- og en kunnskapsrelasjon. Gjennom å handle i forhold til disse hjelper læreren eleven med å bringe fokus tilbake til læreprosessen. Ingrid tilpasser sin støtte litt prøvende i starten og oppdager at det han trenger mest støtte til, er å tro på at ha kan og få ham til å konsentrere seg i øyeblikket. Læreren rolle i interaksjonen lærer- elev blir tydelig gjennom utviklingsplanen som knyttes til porteføljen gjennom utviklingssamtalen med eleven, læreren og foreldrene. I Epleboken som er Ingrids variant av portefølj finnes også målformuleringer om å "Styrke elevens selvtillit og

selvfølelse". Jeg opplever at det er nettopp det Ingrid gjør ved å gi Andres reell opplevelse av mestring.

Kunnskaps- og atferdsrelasjoner til elever med store lærevansker

Fra 3.klassen til Marit velger jeg å konsentrere analysearbeidet til fortellingene om to gutter med diagnostiserte konsentrasjonsvansker, Helge og Sigurd. Jeg velger å begynne med Helge. Fortellingene viser hvordan læreren relaterer arbeidet til målbeskrivelsen samtidig som ukeskjemaet fungerer som en synlig støtte og skaper struktur på Helges arbeide. Hans evne til å arbeide konsentrert svinger, og dagsplanen tar hensyn til at han har stort behov for variasjon. Marit kjenner Helge godt og vet etter hvert hvordan hans konsentrasjonsvansker gir kroppslige uttrykk. Marit forteller i intervjuet 04.04.1 at hun ser hva han trenger. Jeg tar med noe av det hun nevnte "En lang guttekropp som siger utover pulten eller nesten ramler ned av stolen, urolige føtter under stolen eller krampaktige grep på blyanten, mye bruk av viskelær er alle tegn eller signaler at nå klare han ikke mer". Sammen har de funnet frem til veksling i aktiviteter som gjør at han kan fortsette faglig arbeid men på ulike steder. Helge er i ferd med å lære og ta ansvar for veksling mellom aktivitetene selv. Han trenger fremdeles muntlig støtte av Marit i denne læreprosessen.

Fortelling 8 HELGE OG EGET ARBEIDE , 3.KLASSEN TIL LÆRER MARIT.

Fortellingen starter når Helge ser på sitt ukeskjema. Dette skjemaet har han og Marit utarbeidet sammen (hver mandag), og gjør at han hele tiden vet hva som forventes av ham og hva han skal jobbe med. Det dekker hans behov for orden og forutsigbarhet, samtidig som det gir Helge en mulighet til å jobbe selvstendig. Hans dyslektiske vansker krever ekstra innsats av Helge, når han leser seg frem til at han skal jobbe med lesestykker i matematikk.

Helge leser regnestykker og tenker høyt. Lesestykket er om et ekorn som gjemmer 2 og 2 nøtter på ulike steder i skogen. Helge skal finne ut hvor mange nøtter ekornet har gjemt. Han leser og teller på fingene for å holde kontroll. Han leser en gang til får å forsikre seg om at han tallet riktig. Så skriver han et 2 tall inn i riktig rute i boken. I neste rute skriver han 5. "Jeg skal ta 2 fem ganger," sier han. Han tenker høyt, mens han tenker ut hva 2×5 blir. Han kommer frem til svare 10 og skriver dette i boken men i feil rute. Han oppdager dette selv og tallet skrives i riktig rute. Viskelær, viskelær sier han, mens han leter etter viskelæret som han ikke finner. Han reiser seg for å låne, så tilbake til pulten, passer nøye på at han visker riktig tall. Så leveres viskelæret tilbake. Så går han løs på neste oppgave. Han leser og tenker høyt, tegner, skriver og teller på fingrene. Han begynner på neste oppgave, men nå stopper det for ham halvveis. Han går og drikker litt vann. Tilbake til pulten Tar av seg en tykk genser. Så gjør han ferdig oppgaven men han sliter med å få plass til tallene inne i rutene. Dette henger sammen med hans diagnose som gir vansker med motorisk kontroll både det å tilpasse kreftene og styre bevegelsen, for eksempel ved bruk av blyant til skrivearbeid over tid. Vanskene øker når han blir sliten.

Helge rister løs før han begynner på neste oppgave. Han holder hardt på blyanten. Tallene får ikke plass i rutene. Så rekker han opp hånden som tegn på at han ønsker hjelp. Han får øyekontakt med Marit. "Nå klarer jeg ikke mer," sier han. "Jeg går og skriver på data". Læreren nikker.

Helge behersker ritualer med å slå maskinen, skrive inn passord, finne sin fil. Han skriver en kort melding. E- mailen åpnes og Helge sender en mail til sine foreldre. Meldingen legges ved og han logger seg ut av PC-en. Helge går til pulten igjen, leser på ukeskjemaet. Han leter etter en biblioteksbok på pulten og i sekken, finner den og legger den på pulten mens han blir seg frem til bokmerket. Han står og leser. Jeg setter meg i sofaen, sier han og gjør det. Han leser et avtalt antall side og bruker nærmere 15 minutter.

Han går tilbake til pulten, legger boken i sekken og finner frem boken med skriveoppgaver. Helge går bort til Marit og sier. Jeg skriver min fortelling på data. Klart det, sier læreren. På PC-en sitter han å jobber i nærmere 10 minutter. Han har skrevet flere setninger til et bilde om en hund som løper og har en taustump i halsbåndet. Helge leser det han har skrevet. Jeg har glemt å skrive stor bokstav i navnet på hunden. Han retter opp.

Marit klapper i hendene for å få elevens oppmerksomhet. Dere trenger å bevege på dere. Vi tar pause. Alle mann ut for å ta frisk luft. Rør ordentlig på dere .

Jeg behøver i hvert fall pause, sier Helge, og lagrer fortellingen på sin fil. Jeg skriver mer senere. Marit stopper Helge et øyeblikk i det han passerer henne, og sier. "Du har arbeidet godt, bra Helge!"

Observasjon 3M 28.03.01

I analysen av fortellingen holder jeg fokus på Marit og samspillet mellom henne og Helge. Marit har lent seg tilbake og viser sin støtte ved at hun har Helge i øyekroken. Hennes tilbakelente holdning indikerer at Helge har internalisert de ferdighetene han trenger for å mestre oppgavene. Fortellingen viser at Helge er i ferd med å beherske fagspråket. Han tenker høyt noe som jeg tolker som et uttrykk for at han har tilstrekkelig 'indre språk' for å mestre problemløsningen. Helges bruk av språk er sammenfallende med elevens bruk av språk i figuren. Han snakker for å tenke .

Ved å skifte fokus fra bruk av språk til elevatferd (evne til å arbeide selvstendig) blir den parallelle læreprosesser synlig.

Elever med konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker av den art og grad som Helge har, får ofte problemer med faglig fremdrift når deres behov for orden og forutsigbarhet ikke dekkes (Kadesjö 1992). Ukeskjemaet til Helge dekker hans behovet for støtte og struktur, samtidig som dette tolkes som et uttrykk for en atferdsrelasjon, en systematisk og gradvis opplæring i selvstendig arbeid. Hver mandag, nytt ukeskjema knyttet til elevmappen.

Utsagn som: "Nå klarer jeg ikke mer". "Jeg går og skriver på data"." Kan jeg skrive min fortelling på data?", vitner om innsikt i egne vansker. Helge kjenner når han ikke klarer mer og han vet at det hjelper å bytte aktivitet. Samtidig kan utsagnene og lærerens respons tolkes som støtte og arbeid i hans proximale sone for å mestre vanskene. Ennå trenger Helge støtte i form av nonverbal eller verbal kommunikasjonen som blikkontakt, bekreftende 'nikk' i forhold til atferdsrelasjonen. "Klart det" og "Du har arbeidet godt. Bra Helge!" tolker jeg som støtte i forhold til atferdsrelasjonen.

Læreren har bygget en relasjon med Helge både i forhold til fag (matematikk, svensk) og til atferd (evne til selvstendig arbeid). Gjennom samhandlende tilrettelegging, veiledning og veileting har Marit og Helge funnet frem til et ukeskjema i tillegg til portfoliomappen. Dette ukeskjemaet har en flere funksjon. Det dekker Helges behov for orden og forutsigbarhet som gjør at han faller til ro rent atferdsmessig. Det er så detaljert at det fungerer i forhold til faglig arbeid, og det tydeliggjør lærerens rolle i Helges parallelle læreprosesser. Resultater er at Helge opplever mestring. Han får fremdrift og utvikling både faglig og atferdsmessig. Læreren mestrer sine roller i forhold Helges parallelle læreprosesser. Helges bruk av mappen blir den samme som for de andre elevene. Etter hvert som han opplever at han har lært seg noe nytt legges, konkret arbeider inn i porteføljen og mappen bærer preg av stor arbeidsinnsats. Det var til tross for hans store læreversker en tydelig positiv utvikling. Helge var på samme lærings arena som alle de andre elevene.

I klassen til Marit er det en gutt til med stor læreversker. Han er også på samme læringsarena som de andre elevene. Jeg presentere nå en observasjon av Sigurd.

Fortelling 9

SIGURD OG EGET ARBEIDE , 3.KLASSEN TIL LÆRER M.

Sigurd har konsentrasjon- og oppmerksomhetsversker. Han er impulsiv og svært var for lyd. Hos ham er det svært kort vei fra tanke til handling. Observasjonen starter når Sigurd slår opp i sin matematikkbok. Sigurd mester å forholde seg til dagsplanen som læreren har skrevet som stikkord på tavlen. Han leter seg frem til den oppgaven han skal begynne med. Han begynner å lese stille. Mens han leser vipper han med blyanten på pulten. Så begynner han å skrive i boken. Nei det her blir feil, sier han. Han leser oppgaven igjen. Jeg forstå ikke. Sigurd rekker opp hånden som tegn på at han trenger hjelp.

I kroken like utenfor klasserommet setter en gruppe 2.klassinger seg ned for å arbeide. Vi kan se dem gjennom glassdøren. På en to tre en Sigurd ute i kroken for å forhøre seg om hva 2.klassingen gjør der ute. Marit går rolig etter og stiller seg ved siden av Sigurd. Hun holder ham på skulderen og peker og nikker i retning av hans pult. Jammen jeg vil vite hva de gjør her, sier Sigurd. Marit rister på hodet. Nå er du klar til å arbeide igjen, sier Marit. Sigurd tenker seg om et øyeblikk så går han tilbake til pulten, setter seg, plukker opp matematikkboken som har havnet på gulvet. Han finner igjen oppgaven han skal holdt på meg. Marit holder Sigurd på skulderen en stund til, så går hun tilbake til den eleven hun holdt på med.

Sigurd leser oppgaven igjen. Jeg forstå jo ikke, det glemte jeg jo, sier han og rekker opp hånden. Sigurd klarer å vente på tur. Marit setter seg ned med Sigurd. Dette forstå jeg, sier Sigurd og peker. Det som står under her forstå jeg ikke hvordan jeg skal gjøre. Jeg har forsøkt med det ble feil. Skal vi viske ut, spør Marit. Sigurd nikker. Nå kan du lese oppgaven for meg, sier Marit. Sigurd leser. Hva skal du finne svar på? Det vet Sigurd. Marit har et knippe med spørsmål som får Sigurd inn i på sporet igjen. For eksempel. Hvordan kan du tenke for å finne svaret? Hva må du vite for å regne ut? Hvilke tall har du? Har du nok til å kunne regne ut? Hvordan vil du begynne? Hvordan skal du komme videre? Samtalen mellom lærer elev handler om oppgaven, etter hvert som Sigurd kommer i gang lener Marit seg litt tilbake. Sigurd begynner på neste oppgave. Behøver du hjelp til den. Sigurd leser. Han rister på hodet og Marit går videre til neste elev.

Jeg velger å analysere denne fortellingen på samme måten som over. Fortellingen viser slik jeg tolker dette at Sigurd har de nødvendige ferdighetene for å løse denne typen matematikkoppgave. Men han trenger støtte fra læreren underveis når han mister konsentrasjonen. Ved å skifte fokus fra samtalen til atferd, her evne til å styre sine impulser og arbeide selvstendig, blir den parallelle læreprosess synlig.

I Sigurds mappe står at han skal følge regelen om "arbeidsro" . Marit forteller i forskningssamtalen hvordan hun har jobbet med å lære elevene helt fra 1.klasse hva som ligger i begreper "arbeidsro". Det betyr konkret elevene skal arbeide en avtalt tid med avtalte oppgaver og at eleven ikke får forstyrre hverandre eller seg selv. Om man ikke får til det man skal arbeide med, så skal man be læreren om hjelp. Klassen har til og med utviklet et køsystem med gule nummer lapper, når det er flere som trenger hjelp samtidig.

De fleste elevene kan dette nå, men Sigurd trenger fremdeles støtte når han glemmer seg. Nå er det, ifølge Marit, nok å minne Sigurd på avtalen, så klarer han stort sett resten selv. Akkurat i dag trengte han også at hun satte seg ned med ham, slik at han kom i gang med faglig arbeide. Sigurd har som mål i sin mappe at han skal klare dette. Marits rolle er å skape de nødvendige strukturene og å gi den nødvendige støtten.

Denne støtten forstår jeg som en atferdsrelasjon, fordi Marit har innsikt i og kunnskap om Sigurds behov for støtte, samtidig som hun legger sin støtte inn i forhold til hans varierende mestring. Sigurd har også innsikt i egne vansker slik at han kan fortsette det faglige arbeide. Ifølge Marit har ikke Sigurd spesielle regler for atferd, han trenger bare voksenstøtte lengre enn sine klassekamerater på grunn av sine lærevansker. Den konkrete støtten han trenger er i form av nonverbal kommunikasjon, nikking og peking og tegn som er avtalt. Han går tilbake til pulten og faglig arbeid.

Læreren har bygget en relasjoner med Sigurd og Helge både i forhold til fag og til atferd, forstått som evne til selvstendig arbeid. Dette er tydeliggjort for guttene gjennom målformuleringer og ukeskjema i deres respektive porteføljer. Lærerens støtte er utviklet gjennom samhandlende tilrettelegging for læring i både fag og atferd. Guttene veiledes og veiletes i deres proximale sone med hensyn til å lære hensiktsmessig klasseromsatferd. Resultater er at også Sigurd og Helge opplever at de mestrer og får fremdrift både faglig og atferdsmessig.

Lærerrollen i forhold til elever med og uten lærevansker

Selv om mappen fungerer som et verktøy for læring med mål , kriterier for mål, støtte, strukturer, vurderinger og måloppfyllelse, så tar ikke dette bort den ekstra utfordringen det er å ha elever med lærevansker i klassen. Analysen over viser hvordan utviklingen av ulike typer relasjoner til både fag og atferd, kan gjøre arbeidet og lærerens rolle tydeligere, fordi det gir rom for å utvikle strukturer og støtte på flere parallelle områder for elever med lærevansker.

Analyse av videoopptak av lærer i samhandling med vanlige elever og lærer i samhandling med mappebarn, viser samme mønster. Læreren bygger relasjoner og går inn og ut av interaksjoner med elevene. I forhold til elever med lærevansker vekslet læreren mellom de parallelle læreprosessene. Noen ganger er interaksjonen i forhold til atferd, andre ganger i forhold til fag. Den forskjellen jeg klarer å se i det empiriske materialet fra hovedprosjektet, er at lærerene brukte mer tid pr gang i samhandling med elever med lærevansker av ulik art og grad enn med vanlige elever. Dette gjelder særlig i forhold til de yngste elevene. Dette kan henge sammen med at i denne gruppen var elevene med de største lærevanskene (ADHD, DAMP).

I analysen av det empiriske materialet fra forprosjektet 6F finnes ikke denne ulikheten. Dette var en klasse hvor elevene og Ada hadde brukt portfolio over år og alle elevene, også mappebarna, brukte sin portfoliomappe som verktøy for læring. Selv med et profesjonelt blikk var det vanskelig, for ikke å si umulig, å oppdage mappebarna i 6F uten å lese i deres portfoliomapper. Her var sammenhengen mellom lærerens undervisningsmønstre i form av samhandlende tilrettelegging , veiledning og veileting av elevene, og elevens læringsmønstre så godt etablert at de var blitt usynlige. Kunnskapsrelasjonene var så etablert at læreren visste gjennom portfoliomappene til enhver tid hva hver elev hadde behov for av støtte.

Mappes rolle i utviklingssamtalene

Siden jeg ikke har observasjoner av hvordan læreren planlegger eller gjennomfører slike utviklingssamtaler, velger jeg å presentere kort hvordan lærerene beskrev planleggingen av slike samtaler og hvordan de brukte mappene aktivt både i planleggingen og under utviklingssamtalen. I planleggingen og gjennomføringen av utviklingssamtalene er mappen sentral. Ada forteller at mappen er perfekt som utgangspunkt for utviklingssamtalene. Alt finns jo der. Hun viser også til den aktive rollen som eleven får mulighet til å ha i utviklingssamtalene, fordi de kjenner

innholdet minst like godt som henne. Hun trekker også frem hvilke muligheter mappen som grunnlag for å sette karakter. Ada sier i forskningssamtalen 06.04.01 side 12-14.

Om den fungerer som den skal, mappen, så er den et perfekt utgangspunkt for en utviklingssamtale. Alt finnes jo der. Da har jo eleven tak på sin egen læring og han eller hun vet hvordan de har kommet til målet. De vet når målet er nådd og de vet til og med hvordan de kan komme et stykke videre, ehm , alt finnes jo der (...) målene, arbeidene, måloppfyllelsen Ehm egenvurderingene. Barna kan jo selv fortelle hvor de skal . Her er jeg nå og jeg vil komme dit. Det der vil jeg kunne om en stund. Da kan jo barna fortelle det like godt og tydelig som meg Så det er jo perfekt.

Om jeg skulle sette karakter på prestasjonene, men det gjør vi ikke før på høgstadiet, så skulle mappen også være det perfekte utgangspunktet og jeg tror ikke noen ville føle seg urettferdig behandlet.

Marit forteller i forskningssamtalene 04.04.01 side 6- 7, hvordan mappen har en kontrollfunksjon. Dette gjør at utviklingssamtalen blir konkret og dreier seg om elevens reelle faglige utvikling. Man kan jo slå opp direkte i mappen og vise hvor barnet er i sin skoleutvikling. "Dette kan du og det her trenger du jobbe mer med".

Jo, jeg opplever fremfor alt at når jeg skal ha utviklingssamtaler med foreldrene - for de har jo fått målene hjem, så de vet jo hvilke hva treningsmålene er. Og det ehm er det noe de behøver å jobbe mer med, som for eksempel å sette punktum og stor bokstav, så kan man slå det direkte opp i portfolioen. Her ser du her- se hva du har skrevet - så man har hele tiden underlag for å påvise eller vise hva man prater om . Man ser jo hele tiden utviklingen til barnet, og jeg ser alltid i portfolioen når jeg skal skrive utviklingsplan. Foran hver utviklingssamtale skriver jeg en utviklingsplan Hva er det dette barnet behøver jobbe videre med- og da er det selvsagt at mappen er kontrollen (kollet).

Jeg oppfattet læreren dithen at elevene etter hvert kan få en aktiv rolle under utviklingssamtalene. Samtalene handler om barnas faglige utvikling. Det kan være nyttig at foreldrene følger opp og gir sine barn den støtten de kanskje trenger i perioder. Da har også foreldrene mappen som viser hva barna trenger. Mappen har en klar funksjon i utviklingssamtalene og i samarbeidet med foreldrene.

Mappen har altså flere funksjoner. Den er et redskap for eleven i læreprosessen, et redskap for læreren og den er et redskap i samarbeidet med foreldrene.

Oppsummering av funn fra analysearbeidet

Min analyse viser at lærerene utvikler nye undervisningsmønstre. Lærerene går fra å være tilrettelegger for læring til å bli *samhandlende tilretteleggere for læring*. For at læreren skal kunne bli en samhandlende tilrettelegger for læring, viser analysen at

lærerens bruk av 'språk' i vid forstand, er helt sentralt. Språk i denne sammenheng er faget fagspråk, både det muntlige verbale fagspråket og det visuelle. Læreren legger tilrette for at elevene skal gjøre dette fagspråket til sitt eget gjennom samhandling først lærer- elev og siden mellom elevene for å unytte læringspotensialet som fellesskapet utgjør. Analysen viser hvordan dette foregår, men også hvor i løpet av læringsperioden det er særlig viktig at elevene får være språklig aktive for å styrke internaliseringen av lærestoffet (figur 5 side 83). Samtidig åpner denne interaksjonen knyttet til faget for muligheter til å veilede elevene i deres nærmeste utviklingssone. Begrepene veileder/ veiledning viste seg å ikke være dekkende for den atferd jeg observerte at læreren hadde i interaksjonen med elevene. Læreren var både *veileder* og *"veileter"*. Det siste vil si at læreren går ved siden av og leter etter elevens vei inn til ny kunnskap. Lærerens veiledning viser målet, veiletingen er å finne veien til målet sammen med den enkelte elev. Læreratferd i form av veiledning og veileting sammen med samhandlende tilrettelegger for læring i elevenes nærmeste utviklingssone, er sentrale aspekt for å beskrive den lærerrollen som har vært utgangspunktet for mine studier.

Når interaksjonen lærer- elev fokuserer på lærestoff, læreprosessen og kunnskapsbygging, utvikler og utvider dette nye aspekter i forholdet mellom dem. Et forhold eller en relasjon som ikke har en emosjonell karakter. Jeg kaller dette for en *kunnskapsrelasjon*, fordi det er kunnskapen, lærestoffet, elevens læreprosess og kunnskapsbygging står i sentrum for dette forholdet.

Analysen viser at det er mulig å ha kunnskap og læring av fagstoff så vel som sosial utvikling og læring av hensiktsmessig atferd i sentrum for samspillet lærer- elev. For det siste har jeg valgt å kalle forbindelsen mellom lærer- elev for en *atferdsrelasjon*. Da er det læring av atferd som er i fokus. Dette har vært nyttige metaforer i analysearbeidet, for å kunne beskrive undervisningsmønstrene i læringsmiljøet, og som gjorde det mulig for mine mappebarn å lære fag og hensiktsmessig atferd samtidig i klasserommet. Dermed skaper læreren seg handlingsrom for å kunne støtte klassens mangfold av elever (mappebarn og vanlige barn) for læring av fag så vel som atferd.

Analysen viser at mappene spiller en sentral rolle i arbeidet i klasserommet, fordi gjennom disse får læreren generell kunnskap om hvordan barn lærer, samtidig som mappen til hver enkelt elev gir spesifikk kunnskap om og innsikt i hvordan den enkelte elev lærer. Mappen inneholder mål, målformuleringer i forhold til parallelle

læringsprosesser og fremdriften av disse blir synlige gjennom vurderingsarbeidet. Mappen spiller en sentral rolle for å skape fleksible rutiner og strukturer som gjør det mulig for læreren å tilpasse sin støtte til felt hvor eleven har utviklingsmuligheter. Kravene blir hverken for små eller for store.

Analysen viser at mappen har flere funksjoner når den fungerer som et redskap for læring. Mappen må inneholde 1) mål/ målformuleringer, 2) kriterier for måloppnåelse, 3) utvalgte elevarbeider som viser at eleven har lært noe nytt, 4) elevens egenvurdering og lærerens vurdering og 5) vurderingsarbeidet må avsluttes med føringer for det videre arbeidet. Dette innebærer at læreren må lære elevene de ulike delferdighetene som er nødvendig, som for eksempel lære dem hvilke arbeider som skal inn i mappen og kriteriene for å velge ut arbeider som viser at eleven har lært noe nytt.

Lærerenes oppgave blir å tilpasse sin støtte til elevene og å skape de nødvendige rutine og strukturer under innlæringsperioden ulike faser. Det er disse rutine og strukturer jeg kaller undervisningsmønstre i min oppgave.

Analysen viser at mappen har flere funksjon. Mappen blir omdreiningspunktet. Den synliggjør elevenes læreprosess og er et redskap for elevenes læring. Den fungerer som en støtte for læreren når hun skal tilpasse støtte, veiledning og veileiting til elevens utviklingsnivå uavhengig om det er vanlige barn eller mappebarn.

Mappen er utgangspunkt for samarbeidet med foreldrene knyttet til utviklingssamtalen. Mitt mest oppløftende funn er at mappemetodikk som arbeids- og vurderingsredskap, gir læreren en reell mulighet til å utvikle undervisningsmønstre slik at alle elevene, også mine mappebarn, kan utvikle seg ut fra sine forutsetninger på en og samme læringsarena. I så måte gir analysearbeidet et positivt svar på oppgavens hovedproblemstilling.

Kapittel 6 DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene av dette forskningsarbeidet i lys av problemstillingen. Et forskningsarbeid som startet med en relativt tradisjonell for forståelse av denne lærerrollen og uten å ha sett mappevurdering i praksis. Fokuset i min oppgave er på lærerens rolle i elevenes læreprosess og hvilken rolle mappen spiller. Det jeg ønsket å finne ut er i hvilken grad og på hvilken måte mappemetodikk påvirker lærers mulighet til å utvikle undervisningsmønstre slik at hver elev kan utvikle seg ut fra sine forutsetninger. Gjennom feltarbeid på Älta skole ble studien knyttet til lærerpraksis i klasserom.

Under feltarbeidet på Älta skole inngikk jeg usagt avtale med lærerne om en bytterelasjon, jeg skulle få 'noe' og de skulle få 'noe' tilbake. Hva i mitt arbeid kan ha relevans for deres praksis? Og hva kan ha relevans for de dilemmaer som knytter seg til innføring av og arbeid med mapper som pedagogisk redskap på skoler i Norge? Jeg vil først skynde meg å understreke at mine studie begrensers seg til observasjoner i noen få klasserom og intervjuer med noen få lærere på en av de skolene i Sverige som bruker mappe. I tillegg hadde jeg mulighet til bare to korte observasjonsperioder. Da sier det seg selv at jeg ikke kan trekke generelle slutninger av et slikt materiale. Samtidig er verdien en etnografisk orientert studie nettopp den at den gir mulighet for å komme meget nær inn på fenomenene, og dermed kan jeg kanskje se og løfte fram ting som ellers ikke er så lett å få øye på. Det er dette jeg håper jeg har klart i analysearbeidet.

Om å innføre og utvikle mappemetodikk

Forsøk med mapper i Norge er gjennomført av entusiastiske enkeltlærere med eller uten aktiv støtte av skoles ledelse. Takk til entusiastene, - hvor ville norsk skole vært uten dem. Men det ligger flere dilemmaer skjult i denne måten å innføre en nye metodikk på. Om vi liker det eller ikke så må vi erkjenne at det er forskjell på lærere. Dyktige lærere får alt til å lykkes, men hva med de gjennomsnittlige eller de som er i ferd med å slite seg ut. Makter disse å ta i bruk metodikken. Får slike forsøk ringvirkninger og i tilfelle hva er det som spres. Hvem tar ansvar for å "kvalitetssikre" det som innføres for å bruke et populært uttrykk. Dette dilemmaet kommer tydelig frem i rapporten fra Grønnåsen skole Eksamenssekretariatet; (1993-1996, side 47). "Forsøket viser hvilke læringsmuligheter som ligger i mappevurdering.

Begrensningen ligger i at det bare er to(tre) lærere med. Lærerne som har drevet Grønnåsenforsøket er bevisste og engasjerte, og forsøket er selvsagt preget av deres måte å arbeide med norskfaget. Vi trenger bredere forsøk for å se hvordan mappevurdering kan integreres med andre måter å arbeide på i andre kontekster." Forsøket gir ingen svar på om læringsutbyttet for elevene hadde blitt like bra om det hadde vært gjennomsnittslærere som drev forsøket. Min studie gir heller ingen svar på dette dilemmaet. Jeg har ikke gjort noen vurdering av lærerens entusiasme, men det er naturlig å tenke at de læreren som deltok nettopp er det. Lærere som ikke får det helt til vil vel neppe melde seg for å bli forsket på og å invitere 'Forskeren fra Bergen' inn som observatør i sitt klasserom.

Rapporten fra Grønnåsen presenterer oss for en annet dilemma også: "En klar konklusjon er at det er kombinasjonen av mappevurdering og arbeidsmåte som særpreger dette forsøket og som gjør det interessant. Dersom mappevurdering bare betyr at eleven velger ut tekster som samles i en mappe og som vurderes under ett, har det lite for seg. Det er konsekvensene dette får for det daglige arbeidet som skaper læringsmulighetene." (Mine understrekinger). Læringsmulighetene for elevene ligger i å utnytte hvordan arbeids- og vurderingsmåtene spiller sammen og virker inn på læringsmulighetene.

I min studie finner jeg det samme dilemmaet, og lærerene er oppmerksom på dette. Ingrid beskriver dette dilemmaet slik i forskningsintervjuet (03.04.01) "Jeg vil ikke at mine elever skal ha en mappe hvor de bare legger inn noen fine arbeider i. Jeg vil ikke at de skal konkurrere om fine produkter. Jeg vil at mine elever skal ha en mappe som viser deres læring. Det er det som er vanskelig. Og jeg har fått tenke mye på hvordan barn lærer !" I det siste ligger noe av nøkkelen til å forstå. Dette handler om lærerens holdning til hvordan barn lærer, og det å se sin egen rolle i elevens læreprosess. Dette er for meg et uttrykk for at lærerene må tenke igjennom sin egen holdning til og kunnskap om hvordan barn lærer. Hvordan endrer man holdninger.

Felles satsing

Å endre holdninger til et helt personalet krever sin kvinne. Rektor spiller en helt sentral rolle i dette arbeidet på Älta skole. Rektors rolle er i så måte den største forskjellen mellom skolene. Rektor på Älta skole har lagt til rette for en felles satsing, prosjektet: "Vi innfører mappemetodikk som arbeids- og vurderingsredskap på hele

skole for alle elever". Dette er å forstå som organisasjonsutvikling og rektor har knyttet eksterne veiledere både til den faglige delen og til omleggingsprosessen.

Skolen har jobbet mye med grunnholdninger til barns læring gjennom etterutdanning med blant annet Ellmin. Dette arbeidet er summert opp i et slagord som møter alle som kommer inn på skole. "Jag kan ock jag duger". De har brukt tid på å utarbeide mål for skoleåret. Det høyest prioritert målet i 2000/ 2001 var: "Varje elev ska nå sitt optimala lärande". Gjennom dette store arbeidet har rektor skapt forventninger som igjen legger press på den enkelte lærer. Læreren skulle finne nye svar på alt fra læringssyn, kunnskapssyn og mer praktisk metodikk. Det var et uttalt krav om at lærerene skal videreutvikle seg i et fellesskap. Her får ingen lærere gå inn i sine klasserom og forbli der. Personalet ble delt i gruppe på klassetrinn og på tvers av klassetrinn. Det å lære av hverandre var viktig, ha faglige samtaler for å utvikle felles forståelse og holdninger likeså (jfr spisebordet som viktig forskningsarena).

Faren ved slike intense omleggingsfaser er at etter en stund flater utviklingskurven ut, og det blir vanskeligere å være like entusiastisk hele tiden. Det blir et slags metningspunkt, for man blir jo ferdig med å 'innføre'. Man kommer til et punkt hvor det er innført. Dette viste seg på Älta ved at læreren rettet seg selv når de sa: "Her på Älta holder vi på å legge om til portfolio .eh.. nei, vi har lagt om til portfolio." Det var sprik i diskusjonene alt etter om lærerene hadde brukt mapper over kort eller lang tid. Noen begynte å se nye muligheter som lå i redskapet. Det kunne være i forhold til nye 1.klassinger, eller det å bryte opp klassestrukturen for de eldste.

Når elever blir passive

Et fellestrekk ved arbeidet til læreren på Älta og Grønnåsen er den vekten de legger på å fremme den aktive elevrollen versus den passivt mottakende elevrollen. Elever som tar stadig mer ansvar for egen læring. Aktive elever som trives med både læreprosessen kognitive utfordringer, og som trives med og får økt læring i det sosiale fellesskapet som lærerene legger føringen for. Enten det heter responsgrupper som i Grønnåsenforsøket eller om det er knyttet til med tilfeldige elevgrupper som i mine fortellinger om fellesnevner. Målet er å lære og de erfarer at de lærer mer når de samhandler med hverandre og de opplever at læreren har noe som de vil ha,- kunnskap! I mitt material har jeg observasjoner av aktive elever, både mappebarn og vanlige elever, hvis mapper fungerer som redskap for læring. Men jeg har også elever som bruker mappen som en oppbevaringsboks, en "container", med

tilfeldige arbeider som Annelise i fortelling 6 (s 92) kan være representant for. Henne har jeg karakterisert som "passiv og hjelpeløs". Nå tror ikke jeg at aktive elever får mappene til å fungere som redskap for læring, og at passive elever bruker mappen som en "container", så enkelt er det ikke. Da plasserer man ansvaret for å utvikle mappe som redskap for læring på eleven, og når de ikke lykkes, så er det fordi eleven er passiv. Dette er samme type årsak- virkning forklaring som var utgangspunktet for begrepet mappebarn. Så det å innføre mappemetodikk er ingen garanti for ikke å utvikle flere mappebarn. Det avhenger helt av bruken.

Analysearbeidet antyder at mappen brukt som oppbevaringsboks kan være et uttrykk for at det er læreren som trenger hjelp til å komme videre. Uten at læreren kommer videre, stopper det opp for eleven også. Men aktive versus passive elevrolle det kan være en dimensjon å tenke innenfor når man skal innføre mappemetodikk på en skole eller i en barnehage.

Den aktive elevrollen - er lærerene klar for den?

Min studie viser konkret hva læreren kan eller bør legge vekt på for å fremme utviklingen av den aktive elevrollen. Ønsker vi å fremme denne rollen? I tilfelle svaret er ja - hvordan gjør vi det? Hvor er det lurt å starte?

For meg blir det naturlig at læreren tenker igjennom den måten de selv bruker 'språk' på i egen praksis, fordi denne studien viser hvor sentralt språk i vid forstand er for elevens læreprosess. At de får lært seg fagets fagspråk, det muntlige verbale, det skriftlige og visuelle fagspråket, er viktig for å utvikle et indre språk til støtte for tanken. Studien viser også hvor i løpet av innlæringsperioden det er viktig at eleven får anledning til å prøve sin forståelse av dette fagspråket aktivt (fig 5 side 83). Først da kan læreren få innblikk elevens forståelse av fagspråket, når det knyttes til samtale og diskusjon omkring felles oppgaveløsning, slik som i fortellingene om læring av fellesnevner. Elevene kan gjenskape en felles forståelse i sin kontekst slik at faget faktisk blir tilgjengelig for dem.

Studien min viser også at det er helt greit å ha målformuleringer i mappen som man ikke forstår, men når arbeidsperioden er over, må det fremgå tydelig av arbeidene i mappen om elevene vet og kan bruke fagets begrep og metoder både i fellesskapet og i selvstendig oppgaveløsning. Da kan ikke eleven være en passiv mottaker av dette fagspråket.

Ved at læreren velger å jobbe bevisst med å styrke elevens ord og begrepsforståelse systematisk slik som denne studien viser, åpner for muligheten til veilede og veilete elevens i deres utviklingssone. Ved å lese i elevens mappe kan læreren på et øyeblikk både vite hvor eleven er faglig og hvilken støtte eleven trenger. Samtidig oppfyller læreren intensjonen i L-97. Eleven får tilpasset opplæringen enten det er mappebarn eller vanlige elever, slik som fortellingen om Anders, Helge og Sigurd i mitt materiale viser.

For de to siste elevene er også dette med kunnskapsrelasjoner og atferdsrelasjoner mellom lærer- elev sentral for å forstå hva som skjer. Det ser så enkelt ut, selv om læreren har minst to parallelle læreprosesser å forholde seg til. Når det ser så enkelt ut, hvorfor vegrer lærere seg fra å skape undervisningsmønstre som fremme en aktiv elevrolle. For noen kan det være vanskelig å bryte gamle mønstre bevisst eller ubevisst. For noen er det blitt en vane at læreren står fremme ved tavla og underviser. Men slik jeg ser dette trenger ikke læreren å gi helt slipp på denne læreratferden, for i min empiri så har jeg eksempler på at læreren på Älta skole også stod fremme ved tavlen og underviste som for eksempel under innledningen til læring av fellesnevner i analysekapittelet. Men lærerene må utvikle flere repertoarer for samhandling med elevene, til grupper og som enkelt elever.

Fordi jeg er mye i kontakt med lærere gjennom mitt yrke så har jeg utfordret noen av dem med slike spørsmål. Det beste svaret kom på et kurs hvor skolesjefen i Hå kommune presenterte hvordan og hvorfor de brukte mappemetodikk på sine ti skoler. Han presenterte forsamlingen for "det lærerløse klasserom". Læreren hadde bokstavelig talt flyttet kateteret ut på gangen og eleven brukte klasserommet som arbeidsrom. Elevene som trengte hjelp kom ut på gangen til læreren. Spørsmålet som kom spontant fra salen var: "Hvordan kan læreren ha kontroll og ta ansvar for elevens læring når hun ikke en gang er i klasserommet?" Her tror jeg vi er ved et nytt poeng. Kontroll og ansvar. Dette tror jeg mange lærere opplever som et dilemma. Jeg ser på dette som en mulighet. Jeg ser enda et dilemma individualisering versus fellesskapsorientert undervisning.

Den aktive elev og kontroll. Dilemma eller mulighet

Denne studien viser at kontrollen ligger i mappen. Kunsten er å få mappen til å fungere som et redskap for læring. Mine informanter skildrer litt av den prosessen de selv har vært igjennom. Marit uttrykte i intervjuet at i begynnelsen så hadde hun

ingen kontroll ("noll koll") til den andre ytterlighet "Alt finnes jo der". Kontrollen viser seg etter hvert som man lærer seg hvordan dette kan gjøres.

Det er elevenes læring som er i sentrum og om læreren gjør sin del av jobben så gjør eleven sin. Men så hender det at elevene enten ikke får til å jobbe, eller de velger å ikke gjøre sin del av arbeidet. Det blir fort synlig i mappen. Elevene har da ikke fullstendige arbeider. I sin egenvurdering må de da skrive hvorfor de ikke nådde sine mål. Da kan de skrive omtrent slik i sine egenvurdering. "Jeg ble ikke ferdig, fordi vi pratet for mye om andre ting. Jeg vil gjøre det ferdig i helgen". Dette er slik jeg ser god og tydelig kontroll.

Kontrollen er ikke bedre i vanlig skole. Ut fra egen erfaring er det en utstrakt praksis at elevene skriver av fra hverandre, laster ned fra nettet og skriver av. Det kan se pent ut i en bok, men hva er læringsutbyttet av slike aktiviteter. I utsagnene over har eleven selv erkjent at læringsutbyttet er magert, og de tar til og med ansvaret for det. De andre ser på 'karakteren' de har fått og så er de ferdige.

Jeg ser også at læreren kan bruke mappene til å sjekke om hun har lykket med sitt arbeide. Dersom mappene til flere elever viser at de ikke har forstått et tema, så må man slik jeg ser det, sette seg med meg eleven å spørre: Hva er det dere ikke forstår? Og det motsatte, dersom alle elevene arbeider ut fra sine forutsetninger og får faglig fremdrift også mappebarn. Så må det være en klar tilbakemelding til læreren om at nå klarer jeg å gi alle elevene tilpasset opplæring selv om det er mappebarn eller 'vanlige' elever. Og kontrollen ligger i mappen. Man er ikke alene om kontrollen. Når samarbeidet med foreldrene fungerer så vet også foreldrene hva deres barn skal jobbe med.

Individualisering versus fellesskapsorientert undervisning.

Har man forstått det kognitive og sosiokulturelle perspektivet på læring så er det fristende å svare som Ole Brum. Ja takk, begge deler. Men det er klart at i og med at mappemetodikk opererer med en individuelle mappe, så er faren tilstede for at også undervisningen individualiseres og at dette etter hvert kan ta overhånd. Og dette vet vi skjer. Men da mister elevene slik jeg ser det, en svært sentrale del av læreprosessen. Bare ved å delta i samtale og kommunikasjon kan vi gjøre oss kjent med andres måter å tenke og handle på. Siden kan vi bruke det selv. Kunnskap gjenskapes i en ny kontekst. Denne dimensjonen må skolen så absolutt være forberedt på, drøfte og legge opp strategier for å unngå at det skjer. Elevene på

skolen i Hå kommune fant sine egne løsninger. De samlet seg i smågrupper i skolens atrium.

Hvordan begynner man med mapper

Dette spørsmålet har jeg fått flere ganger. Noen tenker kanskje at det er naturlig å begynne med mappene som en oppbevaringsboks og så jobbe seg frem mot mappen som et redskap for læring. Dette tror jeg ikke noe på. I mitt materiale viser Ada hvordan hun lærer Gunnar å bruke mappe. Hun starter med å gripe fatt i hva han faktisk har prestert. Hans tre setninger. Det læreren må kunne er neste trinn og så er hun i gang med. Det ser enkelt ut, men det handler mye om å se hva elevene gjør og samtidig se kvalitetene i elevenes arbeider. Det krever erfaring og derfor skulle det faktisk være enklere for lærere med erfaring å 'legge om' enn nyutdannede. Det handler om å vite hvordan barn lærer i tillegg til å vite hva de skal lære.

Konklusjon

Min interesse for mappevurdering har sin bakgrunn i mitt arbeide med såkalte "mappebarn". Min nysgjerrighet var knyttet til om bruk av mapper kunne gi læreren et redskap i arbeidet med å gi hver enkelt elev utviklingsrom ut fra sine forutsetninger. Jeg mener å kunne svare et betinget ja på det spørsmålet etter å ha analysert erfaringene fra feltarbeidet på Älta skole. Et 'ja' først og fremst fordi mappen gir lærerne en mulighet å få mye mer presis viten om hvor hver elev befinner seg, den enkeltes elevs mulige utviklingssone, og dermed kunne gi elevene nettopp så mye hjelp vedkommende trenger for å kunne gå videre på egen hånd, men heller ikke så mye at læringsprosessen stopper opp. Et 'betinget ja' fordi dette er helt avhengig av hvordan mappene blir brukt. Slik sett er min generelle konklusjon i tråd med konklusjonen fra forsøk med mappevurdering i norskfaget ved Grønnåsen skole: "Det er kombinasjonen mappevurdering og arbeidsmåte som særpreger dette forsøket og som gjør det interessant." Mapper brukt som 'container' er derfor relativt uinteressant selv om produktene er gode. Men jeg har vist hvordan mappene *kan* fungere som 'en levande läroväg' både for lærerne og for elevene. Det jeg har valgt å studere på nært hold er lærerens samhandling med elevene, og spesielt den språklige samhandlingen. Jeg har vist hvordan mappen kan påvirke, utvikle og endre

samspeillet mellom lærer og elevene i klasserommet. Min studie har vist at mappemetodikk gir læreren hjelp til å utvikle undervisningsmønstre som igjen støttet opp om elevenes eget aktive arbeid med lærestoffet. Mitt viktigste funn er at de samme undervisningsmønstrene fungerer for 'vanlige' barn og for mappebarn. Også for mappebarn er det viktig at læreren bruker språket bevisst, utvikler barnets fagspråk. Også for mappebarn er det viktig å utvikle kunnskapsrelasjoner i stedet for å la emosjonelle relasjoner stå i sentrum for samspeillet. Dermed er det mulig for læreren å holde fokus på kunnskap, lærestoff, elevens læreprosess og kunnskapsbygging i samhandlingen også med disse elevene. Mappene gir læreren mulighet for å utvikle over tid meget verdifull generell innsikt i og forståelse for hvordan barn lærer. Samtidig gir det enkelte barns mappe læreren uvurderlig innsikt i hvor nettopp dette barnet er og hva det trenger akkurat nå, selve grunnforutsetningen for å bygge stillas rundt barns læringsprosess. I mappen legges målene som er i tråd med dette barnets forutsetninger, sammen med dokumentasjon på at de nås, ett for ett og i eget tempo. Dermed er muligheten tilstede for at de som jeg har kalt 'potensielle mappebarn' ikke ender opp med klientmapper som vokser og vokser, men at mappebegrepet for dem blir en positiv betegnelse, deres mappe hentes stolt frem for å vise: "Jag kan ock jag duger"

oooo000oooo

Litteraturliste:

- Biddle, Bruce. J. (1997) *et.al International Handbook of Teachers and Teaching*, 499- 520. Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands
- Dysthe, Olga (1992) "Skrivemappe- evaluering- My motebølge eller brukande nyorientering? *Videregående skole* 1/1992
- Dysthe (1993) *Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk* (Kap 9) Ny utgave , Oslo: Det norske samlaget
- Dysthe, Olga (1993) "Alternativ elevvurdering i norsk" i *Skrivepedagogisk fornying* (red) I. Moslet og L.S. Evensen Oslo: Ad notam
- Dysthe, O., Størkersen, E., Foss, H., Haldorsen, G : (1996) "Jeg vet hva jeg kan bra, hva jeg kan bedre og hva jeg kan mindre bra", Forsøk med mappevurdering i norskfaget i ungdomsskolen. I *Karakterboka*, (red) Kåre Skagen
- Dysthe, Olga. (1998) "mappevurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringssyn" I reformperspektiv på skole- og elevvurdering. (red) Fuglestad, O. L, m.fl. Bergen : Fagbokforlaget
- Dysthe, Olga (1999) *The dialogical perspective and Bachtin*. Conference report, Program for læreforskning (PLF) UIB
- Drue-Sørensen, K (1975) *Pædagogik I: Almen pædagogik. En håndbog i pædagogiske grundbegreper*, (s271- 280) København. Gjøellerup
- Eksamenssekretariatet (1996) *Rapport fra forsøk med mappevurdering i norsk ved Grønnåsen skole 1993-1996*
- Eksamenssekretariatet (1998?) *Mappevurdering i samfunnsfag på 8.trinn. Et idehefte*
- Ellmin, Roger (2000) *Mappemetodikk i skolen- som arbeidsmåte, tenkemåte og læremåte*. Kommuneforlaget Oversatt av Kari Marie Thorbjørnsen
- Fuglestad , Otto Lauritz Og Mørkeseth, Elisabeth Janke (1992) *Kommunikasjon som møte mellom kulturer* Tidviser Skrifter nr 5 1996. Høyskolen i Stavanger
- Fuglestad, O.L. (1993) *Samspel og motspel*. Det norske samlaget
- Fuglestad, O.L. (1997) *Pedagogiske prosessar Empiri-teori-metode*. Fagbokforlaget
- Fuglestad, O.L., Lillejord, Sølvi og Tobiassen, Johnny (red) (1999) *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Fagbokforlaget
- Imsen, Gunn. (1998) *Elevenes verden innføring i pedagogisk psykologi*. Tano Aschehoug
- Kadesjö, Björn (1992) *Barn med konsentrasjonsproblemer* Pedagogisk forum
- Kullberg Birgitta (1996) *Etnografi i klassrummet*. Studentlitteratur
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju* ad Notam Gyldendal
- Linden, Nora (1989) *Stillaser om barns læring*. Caspar forlag
- Løksa, Odd (2002) *Samtak - på terskelen til fase 3*. Tidskriftet Spesialpedagogikk nr 1/2002
- Mellin-Olsen, S. (1996) *Samtalen som forskningsmetode* Caspar
- Marou, H.I. (1964) *A history of education in antiquity*. New York: New american Library (Mentor Book)
- Repstad, P. (1987) *Mellom nærhet og distanse* Universitetsforlagets Metodebibliotek
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv* Prisma
- Thagaard, T. (1998) *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode* Fagbokforlaget
- Taube, Karin (1998) *Mappevurdering. Undervisningsstrategi og vurderingsredskap*. Oversatt av Astrid Roe. Tano. Aschehoug
- Thuen, Harald og Vaage, Sveinung (1989) *Oppdragelse til det moderne* Universitetsforlaget
- Vygotsky, L.S. *Tænkning og sprog II* Hans Reitzel (København 1974) Hovedfag i pedagogikk UiB,
- Kompendium 1b Praktisk pedagogiske grunnlagsproblemer åren 2000
- Vygotsky, L.S. *Mind and society*. Michael Cole m.fl. Havard University press 1978, Hovedfag i pedagogikk UiB,
- Kompendium 1b Praktisk pedagogiske grunnlagsproblemer åren 2000
- Vygotsky, L.S. (1993) *The Collected Work of L.S. Vygotsky: Vol .2. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and learning Disabilities)*. (J.E.Knox & C.B.Stevens ,Trans.). New York: Plenum (s. 99-101)
- Wadel, Cato (1991) *Feltarbeid i egen kultur* SEEK a/s
- Wadel, Cato (1999) *Kommunikasjon- et mangfoldig samspill*. SEEK a/s
- Warnke, Georgia (1993) *Hans-Georg Gadamer Hermeneutikk, tradition och förnuft* Daidalos
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996) Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement (KUF)
- Skolbarn nr 5-6 1999, årgang 9, svensk tidskrift for lærere med temanummer om portfolio

Wencke Opsum
Midtunhaugen 216
5224 Nesttun, Norge
Telefon 0047 55103027
e-mail adresse: st04705@student.uib.no

Bergen 15. mai 2000

Til Älta skole v/ rektor Inger Wahlström
Boks 45
13821 Älta, Sverige

Ad. Studier omkring Portfolio på Älta skole

Jeg viser til telefonsamtaler med min veileder I. amanuensis Olga Dysthe Universitet i Bergen her i Norge.

Jeg er veldig glad for at du som rektor og din skole tar i mot meg som student slik at jeg kan få studert og forsket på Portfolio eller mer presist 'Lærerrollen i Portfolio', som er tema for mitt forskningsarbeide i forbindelse med embetsstudie på hovedfagsnivå i Praktisk pedagogikk

Til nå har jeg bare lest veldig mye om Portfolio eller 'Mappevurdering' som det nok kommer til å hete i Norge. Jeg gleder med til å 'se' denne arbeidsformen i praksis på en hel skole.

Kort om mine planer for hovedfagsprosjektet 'Lærerrollen i portfolio'.

Mitt hovedfagsarbeid er del av et stort paraplyprosjekt med universitetet i Bergen som har som overskrift "Lærerrollen og læreprosessen" ledet av blant annet Olga Dysthe og professor Otto L- Fuglestad.

For å kunne planlegge forskningsdelen av mitt hovedfagsarbeid, ønsket jeg meg en hel uke våren 2000 på Älta skole for å gjøre pilotundersøkelser (samtale og observasjoner), og å 'se' på Portfolio i praksis. Det arbeidet jeg gjør nå i mai vil danne grunnlaget for mitt forskningsarbeidet høsten 2000.

Jeg regner med å få komme tilbake minimum to uker høsten 2000, for å gjøre selve forskningsarbeidet.

Høsten 2000 tenker jeg å gjennomføre planlagte kvalitative forskningsintervju, forstått som forskningssamtaler med noen lærere, mellom fem og ti stykker om mulig.

Jeg ønsker også å observere lærere i undervisningssituasjoner, samhandling mellom lærer og elev(-er) både med og uten video. Da får jeg en mulighet til å gjøre det som heter triangulering innenfor kvalitativ forskningsmetode.

Det vil i praksis si at dersom en lærer forteller meg under forskningsintervjuet at hun tror hun vektlegger at elevene får jobbe mest i grupper, fordi gruppearbeidet og samhandlingen mellom elevene er sentral for læreprosessen. Om jeg da har klart å videofilme flere slike gruppe- arbeid, så vil det forsterke denne lærerens uttalelser. Da er det ikke bare noe hun tror hun gjør, men at hun faktisk gjør det i praksis.

På basis av de rådata som jeg kan klare å samle inn på Älta skole, vil jeg lage en forskningsrapport. Du som rektor og skolen vil selvfølgelig få tilsendt noen eksemplarer av denne rapporten

Om du, som rektor, tenker at jeg bør informere/ snakke med noen foreldrerepresentanter i tillegg før jeg begynner mitt arbeide, eller om du tenker at jeg bør komme tilbake for å legge frem resultatene 'mine' for hele personalet, så er jeg selvfølgelig åpen for det.

Kort om meg selv.

Jeg er en voksen dame som blir femti år til sommeren. Jeg er gift med Steinar og sammen har vi to barn, Kristin 24 år og Jon Ame 19 år.

Jeg tok lærerskolen 1972-74

Så har jeg første og andre avdeling i spesialpedagogikk 1978-91 (sammensatte læreversker)

Så har jeg grunnfag i pedagogikk og nå holder jeg på med embetsstudiet Hovedfag i Praktisk pedagogikk ved Universitetet i Bergen

Av praksis har jeg 2 år som praktikant før lærerskolen

Etter at jeg var ferdig utdannet har jeg jobbet

3 år som miljøterapeut ved et Barne- og ungdomspsykiatrisk behandlingshjem

13 år som spesialpedagog/ lærer ved skolen på sammen behandlingshjem.

8 år som spesialpedagog på et Pedagogisk psykologisk rådgivingstjeneste (PPT) og deretter

2,5 år på et spesial pedagogisk kompetansesenter.

Jeg har også fungert som rektor på skolen ved behandlingshjemmet og som leder ved PPT.

Jeg regner med at dere ikke er ferdige med å planlegge høsten 2000.

Høstsemesteret mitt starter opp 28. august og så har vi forelesninger 12 uker fremover og deretter eksamen.

Jeg forstod det slik at du var bortreist i uke 21, slik at det er ikke sikkert at jeg får hilse på deg denne gangen.

Jeg hører gjerne fra deg

Med vennlig hilsen

Wencke Opsum
Hovedfagsstudent

Vedlegg: prosjektplan Lærerrollen i Portfolio.

Tillatelse til videoopptak

I tiden fra og med..... til og med..... vil undertegnede foreta innsamling av materiale til et forskningsprosjekt! hovedfagsprosjekt på.....skole. Forskningsprosjektets tittel er **'Lærerrollen i mappevurdering. Fra mappebarn til mappevurdering'** og inngår som en del av mitt hovedfagsstudium i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Jeg har valgt ovennevnte..... skole, fordi det ikke finnes skoler i Norge som har tatt i bruk mappevurdering (Portfolio) som arbeids- og vurderingsredskap på hele skolen og for alle elever.

Slik vil jeg samle inn materiale:

1. Forskningsintervju med tre lærere
2. På bakgrunn av disse intervjuene utarbeide et kort spørreskjema som alle lærerne tar tilbud om å svare på
3. Feltobservasjoner i klasserommene til de tre lærerne som deltar i forskningsintervju.
Observasjoner av samhandling og kommunikasjon i læresituasjoner vil foregå både med og uten hjelp av videokamera (videoopptak).
4. Elevassosiasjoner (anonyme) til begrepene *lærerrollen, læring og undervisning*

Utfyllende prosjektplan for forskningsprosjektet **'Lærerrollen i mappevurdering. Fra mappebarn til mappevurdering,'** er tilgjengelig på skolen. Undertegnede kan nås på e- mailadresse , bostedsadresse eller telefon (se øverst på arket). Undertegnede kan også kontaktes på skolen i ovennevnte tidsrom. Skolen ved rektor vil motta noen eksemplarer av forskningsrapport/hovedfagsoppgave når arbeidet er sluttført desember 2001.

Forskningsprosjektet er meldt til Datafaglig sekretariat, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD). Svenska Datainspektionen er også kontaktet.

Alt innsamlet materiale vil bli behandlet etter gjeldene regler for behandling, oppbevaring og sletting av slikt innsamlet materiale. Etter at rapporten er sluttført slettes videoopptak.

Videoopptakene er grunnlagsmateriale for å transkribere (skrive ut), beskrive og analysere den kommunikasjonen som foregår mellom lærer- elev og elev- elev i en lære- og arbeidssituasjon på skolen. Alle personopplysninger vil bli anonymisert, og derfor vil ingen sensitive personopplysninger inngå i transkripsjonene eller i rapporten. Finnes bare på selve videotapen. Både lærere og elever deltar i prosjektet av egen fri vilje. Elevene med tillatelse fra sine foreldre/ foresatte.

Jeg tillater **ikke** at mitt barn (mine barn) deltar på videoopptak fra klasserommet til ovennevnte prosjekt, der barnet (barna) inngår i en naturlig samhandling med sin lærer og eller sine medelever i en læringssituasjon. **Ditt barn får tilbud om å arbeide på grupperom, bibliotek eller deler av klasserommet som fanges inn av videokameraet.**

Jeg tillater at mitt barn (mine barn) deltar på videoopptak fra klasserommet til ovennevnte prosjekt, der barnet (barna) inngår i en naturlig samhandling med sin lærer og eller sine medelever i en læringssituasjon. **Jeg viser dette ved å returnere/ sende tilbake dette arket med navn på eleven og underskift fra en eller begge av foreldrene/foresatte til skolen.**

På forhånd takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Wencke Opsum
forsker/hovedfagsstudent

Dato:Elevens navn: Foreldre/foresatte.....

04.06.2001. Spørreskjema til hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Tittel: Lærerrollen i portfolio
Wencke Opsum, Midtunhaugen 216, 5224 Nestun ,Norge telefonnummer: 004755103027. E mailadresse st04705@student.uib.no

TIL LÆRERROLLEN I PORTFOLIO

Dette spørreskjemaet / denne enquete er utarbeidet på bakgrunn av kvalitative intervjuer jeg gjorde med noen lærere på Ålta skole like før påske i år.

Jeg trenger din hjelp for å kunne få et bedre inntrykk .

Takk for at du tar deg tid! God sommer! Hilsen Wencke Opsum, ("forskeren fra Bergen")

Spørsmål 1

Er du mann eller kvinne? ☐ Mann ☐ Kvinne

Spørsmål 2

Hvilken utdanning(utbildning) har du?

Førskolelærer- utdanning	Lærerutdanning	Universitets- utdanning	Hvilke fag har du fra Universitetet	Annet

Spørsmål 3

Hvor lang lærererfaring / - praksis har du ?

1-5 år	5-10 år	10 - 15 år	15- 25 år	25 år eller mer

Spørsmål 4

Hvor mange år har du jobbet på Ålta skole ?

Hvilket klassetrinn har du jobbet på ? _____ jobber du på nå ? _____

Spørsmål 5

Har du annen arbeidslivserfaring ? ☐ Ja ☐ Nei
Hvis ja - Hva har du jobbet med? _____

Spørsmål 6

Det er viktig for meg å jobbe med portfolio på Ålta skole, fordi (därför att)-

Når jeg jobber portfolio legger jeg vekt på -

04.06.2001. Spørreskjema til hovedfagsoppgave i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Tittel: Lærerrollen i portfolio
Wencke Opsum, Midtunhaugen 216, 5224 Nesttun, Norge telefonnummer: 004755103027. E mailadresse st04705@student.uib.no

Spørsmål 7

Passer noen av disse utsagnene på rektor rolle i omleggingsprosessen til portfolio?					
	Helt enig	Delvis enig	Er i tvil	Delvis uenig	Helt uenig
"Uten rektors aktive ledelse hadde vi ikke kommet så langt som vi er i dag"					
"Det er krevende, - men morsomt, å jobbe under en dynamisk rektor !"					
"Rektor stiller krav til framdrift i min utvikling og anvendelse av portfolio"					
"Rektor tillater at vi er kommet litt ulikt og jobber litt forskjellig med portfolio"					

Spørsmål 8

Har du erfaring med å bruke portfolio i klasserommet+ <input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei					
- Hvis ja - hvor mange år? <input type="text"/> år, og hvor godt stemmer disse utsagnene for deg?					
	Helt enig	Delvis enig	Er i tvil	Delvis uenig	Helt uenig
"Det var vanskelig å tenke mine små elever inn i denne arbeidsmåten"					
"Det kreves mye arbeid å gjøre portfolio om til praktisk pedagogisk hverdag i mitt klasserom"					
"Portfoliomappene er nyttige for min planlegging av arbeidet i klasserommet"					
"Portfoliomappen er et nyttig redskap når jeg skal samarbeide med foreldrene"					
"Portfoliomappen er viktig for å gjøre læringsprosessen synlig for elevene"					
"Måltrett arbeid - om samtale omkring hvordan (hur) man kommer dit - er viktig for læring "					
"Barna må reflektere over eget arbeid"					
"Barna må lære å vurdere eget arbeid"					
"At det ikke er mer arbeid, men at man må lære seg å jobbe på en annen måte"					

Egne kommentarer:

Spørsmål 9

Hva har vært viktig for din egen prosess i å ta i bruk portfolio i klasserommet

	Svært viktig	Litt viktig	Er i tvil	Ikke så vesentlig	Helt uvesentlig
"At jeg fikk etterutdanningen "					
"At jeg gir meg selv tid til å reflektere over mitt eget arbeid"					
"At jeg får bruke tid på prosessen"					
"At få lov til å prøve ut i liten skala"					
"At portfolio lærer meg mye om hvordan hvert barn lærer"					
"At barna trives med det"					
"At jeg nå får mer tid til å samtale med hvert barn omkring deres læring "					
"at jeg får utvikle en ny form for relasjon til mine elever - en personlig- og en kunnskapsrelasjon "					

Egne kommentarer:

Klara 7/2-01 Onsdag

Jag ska tänka på att inte
slarva när jag skriver. Jag är bra
på skrivstil. Jag stavar bra.

Jag behöver träna på att
redovisa inför gruppen. Jag ska
skriva tankekarta när jag skriver
sagor, sen skriver jag in på datorn.

Jag vill lära mig att kunna
håga minustal utan att ställa upp med
tiotals övergång. Jag tycker att det
är lite svårt att skriva hur jag
tänkt. Jag är lite osäker på

att våga. Jag är säker på klockan.
Jag kan 1-5 och 10 min ^{mått} ^{plikt} ^{skriv} fast vill
träna mer på 6:7 och 8. Jag
jobbar med lite svårare engelska.

Chalm

Sofie 22/2-01

Jag är bra på att läsa. Jag ska läsa varje dag hemma. Jag kan skriva stor bokstav och punkt. Jag tycker om att skriva brev och göra rescension. Jag behöver arbeta mer med egen saga. Jag har en bra handstil men ska träna mer på skrivstil. Jag är bra på att stava men blandar i bland i hop ää och ö. Det är pinsamt att prata in för klassen. De ska jag träna mer på. Jag är bra på matte. Men det är jobbigt i bland. Jag kan tiokamraterna. Jag behöver träna mer på höga minustal. Det kan vara jobbigt att förklara yr jag tänker. Jag kan enheterna. Jag kan klockan. Jag ska träna mer på 4678 gängetabel.